

**Eva Frisk**

## **Bare prosaskrivende menn?**

**En studie av kanoniseringstendenser i framstillingen  
av samtidslitteraturen i skolens norsklæreverk**

**30 studiepoengs masteroppgave i  
nordiskdidaktikk**

**Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Universitetet i Oslo  
Våren 2005**



<b>Forord.....</b>	<b>5</b>
<b>Kapittel 1 Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven .....	6
1.2 Utvalg og metode .....	9
1.3 Tidligere forskning .....	11
<b>Kapittel 2 Noen betraktninger .....</b>	<b>12</b>
2.1 Læreboka som analyseobjekt .....	12
2.2 Litteraturhistorie i Norge i et historisk perspektiv .....	13
2.3 Litteraturhistorie i den høyere skolen.....	16
<b>Kapittel 3 Kanon .....</b>	<b>19</b>
3.1 Fra religiøs forståelse over til den sekulære verden .....	19
3.2 Begrepet klassiker .....	19
3.3 Skolens kanon .....	21
3.4 Litterær kanon .....	23
3.5 Kanon og litteraturhistorie .....	25
3.6 Forskjellige typer kanon.....	25
3.6.1 Alastair Fowlers kanoninndeling .....	26
3.6.2 Torben Weinreichs kanoninndeling .....	28
3.7 Kanon i en ny tidsalder.....	29
<b>Kapittel 4 Empirisk undersøkelse.....</b>	<b>31</b>
4.1 Presentasjon av enkeltverkene i undersøkelsen .....	31
4.1.1 <i>Kolon</i> .....	31
4.1.2 <i>Bruer</i> .....	34
4.1.3 <i>I språket</i> .....	38
4.1.4 <i>Tekst og tanke</i> .....	43
4.1.5 <i>Impuls</i> .....	47
4.1.6 <i>Tema</i> .....	52
4.1.7 <i>Epos</i> .....	56
4.1.8 Kommentarer til læreverkene.....	62
4.2 Skolens forfatterskapskanon .....	65
4.2.1 “Kanoniserte forfatterskap” – Askildsen, Saabye Christensen og Kjærstad.....	65
4.2.2 Også “kanoniserte forfatterskap” – Fløgstad, Fosse, Gaarder, Løveid og Wassmo	68
4.2.3 “Halvveis kanoniserte forfatterskap” .....	70
4.3 Klassifiseringer.....	71

4.3.1 Litteraturhistoriske perioder .....	73
4.3.2 Sjanger.....	75
4.3.3 Eksperimentell eller tradisjonell? .....	76
4.3.4 Tema og skrivemåte .....	77
4.3.5 Salgssuksess .....	80
4.3.6 Oslo .....	80
4.3.7 Kjønn .....	81
4.3.8 Oppsummering .....	82
4.4 Marginalisert litteratur – også i lærebøkene? .....	83
4.4.1 Sakprosa .....	84
4.4.2 Annen nordisk og utenlandsk litteratur .....	85
4.4.3 Barne- og ungdomslitteratur.....	87
4.4.4 Innvanderlitteratur.....	87
4.4.5 Samisk litteratur .....	88
4.4.6 Kriminallitteratur.....	89
4.4.7 Triviallitteratur .....	89
4.4.8 Oppsummering .....	90
4.5 Antologienes kanon.....	91
<b>Kapittel 5 Oppsummering og konklusjoner .....</b>	<b>95</b>
5.1 Bekreftelser og avkreftelser av hypoteser .....	95
5.2 Likheter, forskjeller og utviklingstendenser.....	98
5.3 Et blikk framover .....	100
<b>Litteratur.....</b>	<b>102</b>

## **Forord**

Denne studien har blitt til en 30 studiepoengs masteroppgave innenfor masterspesialiseringen nordisk-, især norskdidaktikk. En interesse for lærebøker førte meg til slutt fram til det feltet som undersøkes: kanoniseringstendenser i samtidslitteraturen i et utvalg lærebøker skrevet for den videregående skolen.

Det å arbeide under et tidspres i flere måneder gjør at man trenger gode støttespillere for å holde ut og for å få prosjektet gjennomført. Jeg vil spesielt takke veilederen min, professor Torill Steinfeld, for sin tilgjengelighet og kritiske og hyggelige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Trude og Marit for hjelp med korrekturlesning da det begynte å røyne på. En siste takk går til to flotte mennesker som fikk meg til å se at verden også eksisterer utenfor Blindern selv i intensiv perioder: Mats og Skjalg.

Oslo, mai 2005

Eva Frisk

# Kapittel 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Denne studiens formål er å kartlegge og tolke kanoniseringstendenser i lærebøkernes framstillinger av samtidslitteraturen, og samtidslitteraturen defineres her som litteraturen i perioden 1980 og fram til i dag. En litterær kanon er en liste over verker og forfatterskap som man anser som spesielt gode eller spesielt representative.

Studien undersøker framstillingen av den litterære perioden fra 1980 og fram til i dag i sju lærebøker i norsk for allmennfaglig utdanning i den videregående skolen, og bøkene er skrevet ut fra den detaljerte læreplanen Reform 94. Læreplanen inneholder mange anbefalinger av hvilke verker og forfattere elevene bør lese. Under mål 16, litteratur, presenteres en liste over 26 1900-tallsforfattere der minst åtte av disse bør være representert i tekstutvalget:

Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Dunn, Johan Falkberget, Krisofer Uppdal, Oskar Braaten, Sigurd Hoel, Cora Sandel, Aksel Sandemose, Nordahl Grieg, Herman Wildenvey, Olaf Bull, Olav Nygard, Arnulf Øverland, Rudolf Nilsen, Rolf Jacobsen, Halldis Moren Vessas, Inger Hagerup, Aslaug Vaa, Tor Jonsson, Alf Prøysen, Tarjei Vesaas, Johan Borgen, Torborg Nedraas, Jens Bjørneboe og Olav H. Hauge (94 -fagplanen: 20)

Som utdraget viser, er 1980 og fram til i dag ikke spesifisert med kanoniserte forfatternavn.<sup>1</sup> I motsetning til tidligere litterære perioder på 1900-tallet er læreplanen altså ikke styrende for samtidslitteraturen. Dermed er det lærebøkene og ikke læreplanen som kanoniserer.

Professor Bente Aamotsbakken har i forskningsrapporten *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* (2003) undersøkt kanoniseringstendenser i 16 norskfaglige antologier skrevet etter Reform 94 for allmennfag, videregående skole. Aamotsbakkens studie har både vekket min interesse for kanon og fungerer på mange måter som et faglig utgangspunkt for min studie. Et sentralt element skiller imidlertid min studie fra Aamotsbakkens; mens hun kartla og analyserte tekstantologiene, studerer jeg de litteraturhistoriske framstillingene i lærebøkene. Hun bruker imidlertid betegnelsen *skolens kanon* selv om hun bare legger antologiene til grunn i undersøkelsen. Jeg kommer også til å bruke termen *skolens kanon*, selv

---

<sup>1</sup> Rolf Jacobsen (1907 – 1994) kom med tre diktsamlinger i perioden studien undersøker (i 1982, 1985 og 1990). I et par av lærebøkene i min undersøkelse omtales Jacobsen i kapitlene om perioden 1980 og fram til i dag, men i de fleste lærebøkene plasseres han i tidligere litteraturhistoriske kapitler.

om *lærebøkernes kanon* hadde vært et mer presist uttrykk.<sup>2</sup> Dessuten vil jeg presisere at denne studiens kanon dannes ut fra et avgrenset tidsrom, altså perioden fra 1980 og fram til i dag.

Ut fra en kvantitativ metode opererer Aamotsbakken med termen “kanoniserte forfattere” om forfattere som er representert med 15 eller flere tekster i de undersøkte antologiene.

Aamotsbakken undersøker kanoniseringstendenser i både grunnkursbøkene og i VK1- og VK2-bøkene. Jeg vil imidlertid forholde meg til funnene hun har gjort i VK1- og VK2-bøkene, ettersom mitt analysemateriale ikke inkluderer grunnkursbøkene, og slik blir materialet sammenlignbart.<sup>3</sup> Av “kanoniserte forfattere” i Aamotsbakkens materiale er én av i alt sju forfattere fortsatt en aktiv skribent, Jan Erik Vold. De andre seks er henholdsvis Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson, Arne Garborg, Knut Hamsun, Arnulf Øverland og Rolf Jacobsen (Aamotsbakken 2003: 49f). Ved å gå til “halvveis kanoniserte forfattere” i Aamotsbakkens studie, forfattere representert med mellom 10 og 14 tekster, finner man til sammen ti forfattere. De yngste er Halldis Moren Vesaas (1907 – 1995) og Olav H. Hauge (1908 – 1994) (ibid.).

Aamotsbakken kartla også hvilke *tekster* som utgjør skolens kanon. “Kanoniserte tekster” er representert i minst fem av åtte antologier, og “halvveis kanoniserte” i minst fire. Til sammen var det 30 “kanon-tekster” og 20 “halvveis kanoniserte tekster” i VK1- og VK2-bøkene. Ingen av disse er fra perioden 1980 og fram til i dag (op.cit: 52f).

Aamotsbakkens studie konkluderer at det i utstrakt grad er eldre forfatterskap og eldre tekster som er kanoniserte, med slutten av 1800-tallet og den såkalte “gullalderen” som en spesielt kanonisert periode. Undersøkelsen hennes viser at litteraturen fra de to siste tiårene på 1900-tallet bare er tynt representert i antologiene.<sup>4</sup> Men *hvilke* forfatterskap og *hvilke* verker fra den nyeste litteraturen er representert i antologiene? Et mål med studien er å undersøke hvem og hva som omtales i de litteraturhistoriske framstillingene i perioden fra 1980 og fram til i dag, karakterisert som samtidslitteraturen.

---

<sup>2</sup> Aamotsbakken bruker altså termen *skolens kanon* på bakgrunn av en undersøkelse av antologiene. En mer presis term ville vært *skoleantologiens kanon*.

<sup>3</sup> I de fleste læreverkpackene er VK1- og VK2-lærebøkene én og samme bok. De nyeste læreverkene *Tema* og *Epos* har imidlertid én bok for VK1 og én for VK2. I min studie behandler jeg litteraturen fra 1980 og fram til i dag, en periode som i læreplanen dels er lagt til grunnkurs, men hovedsakelig til VK2.

<sup>4</sup> Aamotsbakkens studie viser imidlertid at grunnkursantologiene er mer orienterte mot samtiden. Ut fra samme kvantifiseringsprinsipp som allerede er nevnt, kom hun fram til at sammen med Jan Erik Vold er Ragnar Hovland og Einar Økland “kanoniserte forfattere”, mens Lars Saabye Christensen er “halvveis kanonisert forfatter” (Aamotsbakken 2003: 49). Dessuten er Laila Stiens novelle *Skolegutt* en “kanon-tekst”, mens ingen “halvveis kanoniserte tekster” i grunnkursantologiene er fra den litterære perioden 1980 og fram til i dag.

Skolen er sjangerorientert, og jeg tror at de litteraturhistoriske framstillingene viser dette. Min første hypotese er at framstillingene er bygd opp rundt et skille mellom disse skjønnlitterære hovedsjangere epikk, lyrikk og dramatikk. I tillegg tror jeg at verker som tilhører ulike sjangere i liten grad sammenlignes eller grupperes sammen.

Med tekstantologiene som undersøkelsesmateriale kom Aamotsbakken fram til at det hovedsaklig er lyrikk og kortprosaer som er med i litteraturutvalget fra de siste tiårene. Lengre noveller og essay er bare sparsomt til stede (op.cit: 5). Min andre hypotese er at fordi litteraturhistorieforfattere ikke trenger å ta hensyn til den litterære tekstens lengde slik antologiredaktørene må, så har en romanforfatter like gode muligheter til å bli omtalt som en lyriker eller en som skriver kortprosa. Den litterære tekstens lengde spiller altså ikke inn i bestemmelsen om man omtales eller ikke. En tredje hypotese oppstår i forlengelsen av nummer to: Den episke diktningen omtales mest i lærebøkene, noe som fører til at de to andre skjønnlitterære hovedsjangrene, lyrikken og dramatikken, har en mindre plass i omtalen av samtidslitteraturen. Dette tror jeg blant annet fordi prosaen har fått så stor oppmerksomhet i mediene på bekostning av de to andre sjangrene. Mitt inntrykk er at ikke bare epikken generelt, men mannlige epikere spesielt, favoriseres. Min fjerde hypotese er dermed at mannlige prosaforfattere er sentrale navn innenfor kanon fra den litterære perioden fra 1980 og fram til i dag.

Læreverkene som undersøkes, retter seg mot elever i den videregående skolen. Et mål i lærebøkene er å skape gjenkjennelse hos leseren, noe som bøker om ungdom og oppvekst kan bidra til. En femte hypotese jeg jobber ut fra, er at de som skriver om ungdommers oppvekst har store muligheter til å bli omtalt.

En litterær kanon endres hele tiden. Dagens samfunn preget av multietnisitet og teknologi krever en ytterligere utvidelse av et tradisjonelt kanonbegrep. Likevel er min oppfatning at skolens kanon ikke helt forholder seg til denne utviklingen. Min sjette hypotese beror på at lærebøkene har et konservativt sjanger- og litteraturbegrep og er lite villige til å inkludere marginalisert litteratur i sine framstillinger av den nyeste litteraturen.

Å skrive samtidshistorie er et helt annet arbeid enn å skildre en periode som for lengst er forbi. I motsetning til litteraturhistoriske framstillinger som omtaler en tilbakelagt litterær periode, vil en forfatter som skal behandle samtidslitteraturen, være en deltakende person som lever i perioden han eller hun kartlegger og analyserer. Som studien senere skal vise, hevdes



det fra flere hold at bare i avstandens perspektiv vil man kunne se konturene av en kanon. Dette gjelder imidlertid ikke bare for kanondannelse, men også for å få et mer nyansert syn på perioden generelt. I skildring av samtidslitteraturen mangler den historiske distansen. Deltakerperspektivet vil være sterkere, og utvalgene vil dermed skje på et mer tilfeldig grunnlag. Dermed kan det være naturlig å nevne et større antall forfattere og overlate kanoniseringen til framtiden. Rune Pedersen har på bakgrunn av en studie av lærebøker i et diakront perspektiv avdekket at “det er [...] en tendens i retning av at en litteraturhistorisk periode inneholder færre forfattere etter hvert som den etablerer seg som periode” (Pedersen 2000: 98). En sjuende hypotese er at de litteraturhistoriske framstillingene av samtidslitteraturen er nokså ulike fra lærebok til lærebok. Mange forfatterskap og verker trekkes fram fordi det er usikkert hvem og hva som vil stå igjen periodens kanoniserte forfattere og tekster i framtiden.

## 1.2 Utvalg og metode

Mitt empiriske materiale er som nevnt sju norsklæreverk skrevet for bruk i den videregående skolen, allmennfaglig studieretning. Lærebokmarkedet er stort, og det er mange bøker jeg kunne ha inkludert i studien. En forutsetning var at bøkene enten er utgitt eller revidert så nært opp til i dag som mulig. Slik vil man få anledning til å undersøke hvordan også den aller nyeste litteraturen er behandlet i lærebøkene. En distanse i tid kan bidra til et mer nyansert syn på perioden man behandler.

Forlagene Aschehoug, Gyldendal, Samlaget og Cappelen er representert i studien. Tre av bøkene er utgitt av Aschehoug: *Bruer* (1996), *Tekst og tanke* (2000) og *Epos* (2005).<sup>5</sup> *I språket* (1998) er Gyldendals læreverk. Samlaget er representert med *Kolon* (1995) og *Tema* (2003), mens Cappelen har gitt ut *Impuls* (2001).

I studien undersøker jeg de litteraturhistoriske framstillingene av samtidslitteraturen, og jeg redegjør for tendenser til kanonisering av forfatterskap og verker på bakgrunn av disse kapitlene. Den viktigste årsaken til at jeg foretrekker å bruke lærebøkene som empirisk grunnlag er at begrunnelsene for utvelgelsen av forfatterskap og verker vil framkomme i disse. Da kan jeg undersøke om det for eksempel er på grunn av verkets litterære kvalitet at det omtales. Eller fungerer verkets sjanger, tematiske innhold eller skrivemåte som klassifiseringsprinsipper i framstillingen? Eller grupperer læreboka ut fra forfatterens kjønn

---

<sup>5</sup> På framsiden av boka skrives tittelen med liten forbokstav: *epos*. I forordet brukes imidlertid stor forbokstav: *Epos*. Min studie vil bruke *Epos*, altså skrives boktittelen med stor forbokstav.

eller bosted? Kanskje finnes det også andre årsaker til hvorfor forfatterskapene og verkene omtales? Disse begrunnelsene vil man ikke finne i tekstantologiene.

Både på grunnkurs (modul 1 og 2) og på VK2 (modul 4) er kunnskap om den litterære perioden fra 1980 og fram til i dag et mål i læreplanen (mål 4 og mål 16 i Læreplanverket for videregående opplæring). Dermed framstilles denne perioden både i grunnkursbøkene og VK2-bøkene. I denne studien vil bare VK2-bøkene undersøkes, noe som halvveis kan forklares med studiens begrensede omfang. En annen og viktigere begrunnelse er at i VK2-bøkene er de litteraturhistoriske framstillingene mer omfangsrike og grundigere enn i grunnkursbøkene.

Studien tar for seg læreverk skrevet for den videregående skolen. For å gi et riktigere bilde av den videregående skoles kanon, ville man vært nødt til å inkludere hva det *faktisk* undervises i. Dette ville imidlertid overgå alle rammene for denne studien.

I likhet med Aamotsbakken vil også jeg benytte termene “kanoniserte forfatterskap” og “halvveis kanoniserte forfatterskap”. Forfatterskap som omtales i seks eller samtlige sju lærebøker tilhører skolens “kanoniserte forfatterskap” fra vår nyeste litterære periode. De forfatterskapene som framstilles i tre, fire eller fem lærebøker grupperes under termen “halvveis kanoniserte forfatterskap”. En forfatterskapsomtale skal inneholde en presentasjon av minst ett verk eller en redegjørelse for hva eller hvordan forfatteren har skrevet. Det er altså ikke nok om en forfatter nevnes i rekke med flere andre forfatternavn. Studien vil også gå nærmere inn på forfatterskapsomtalene, og det vil sentreres rundt lærebøkernes valg av “honnørord”, hvilke forfatterskap som grupperes sammen og begrunnelser for grupperingen.

Hoveddelene i studien er da en undersøkelse av hvem og hva som er kanonisert i lærebøkernes framstillinger av samtidslitteraturen, hvilke klassifiseringer lærebøkene bruker og hvorvidt lærebøkene har med tidligere marginalisert litteratur. Klassifiseringer kan ha som følge om et gitt forfatterskap blir omtalt eller om det utelukkes på grunn av inndelingen. Dermed er klassifiseringer en påvirkende faktor i kanondannelsen. I tillegg vil antologiernes kanon av samtidslitteraturen undersøkes. Dette blir gjort for å avdekke om den samme forfatterskapskanon som lærebøkene har, ville oppstått med antologiene som undersøkelsesmateriale.

### 1.3 Tidligere forskning

Tidligere hovedfagsoppgaver som tematisk grenser mot denne studien, og som har vært nyttig lesning i sammenheng med mitt studium av lærebøker og kanondannelse, vil kort presenteres nedenfor. Fred Arthur Asdals (1998) og Engebret Grøthes (2000) studier tar også for seg kanondannelse i lærebøker. Asdal knytter kanonbegrepet til læreplanene og læreverk for norskfaget i grunnskolen fra 1959 og fram til i dag, mens Grøthe blant annet undersøker kanon i læreverk for yrkesfaglig studieretning.

Språk- og litteraturhistoriene utgitt på 1980-tallet er Bente Getz Solli's (1994) fokus, og hun peker på at lærebøkene brukes med en nasjonsbyggende og kulturarvkonstruerende intensjon. Brit Mari Solemslie (2000) skriver i de innledende kapitlene om lærebokkonteksten og lærebokforskning, noe som var informativ lesning i forkant av oppgaveskrivningen. Anne Jorun Nybakken (1999) undersøker hvilke narrative trekk som preger en litteraturhistorisk framstilling, og oppgaven hennes har gjort meg bevisst på framstillingsformen i lærebøkene. Rune Pedersen (2000) ser blant annet på læreboktekstens mål og innhold. Hans arbeid har vært viktig lesning på grunn av oppgavens historiske fokus og fordi den omtaler lærebøkernes tematiske utvikling fra 1959 og fram til og med L97. Elisabeth Nordengen (1998) gjør blant annet i sin oppgave rede for kanondebatten på midten av 1990-tallet i tidsskriftet *Norsklæreren*. Åsfrid Hegdal (1994) ser på det moderne leseverkets historie og leseverket i samspill med den litterære institusjonen. Lærebøkene hun tar utgangspunkt i, er *Visjon og virkelighet* og *Ord i tid*, altså forrige generasjons lesebøker. Christine Heyerdahl-Larsen (2000) har undersøkt den faktiske bruken av læreboka i undervisningssammenheng, og konkluderer med at den blir brukt i *betydelig grad*. Selv om hennes undersøkelse gjelder grunnskolen, vil jeg anta at bøker har en enda mer sentral rolle i undervisningen i den videregående skolen. Dette kan være med på å understreke at de litteraturhistoriske framstillingene som er i lærebøkene, i stor grad blir lest og brukt i undervisningssammenheng.

Til sammen dekker disse ni hovedfagsoppgavene store deler av læreboka som forskningsobjekt. Likevel har ingen av disse det fokuset jeg har i min studie.

## Kapittel 2 Noen betraktninger

### 2.1 Læreboka som analyseobjekt

Læreboka beskrives av Egil Børre Johnsen som “litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn” (Johnsen m.fl.1999: 9). En pedagogisk tekst skiller seg fra andre teksttyper ved å være underlagt mer eller mindre klart uttalte og/eller gjennomførte normer av institusjonell, sosial, konvensjonell og lingvistisk art (Johnsen 1989: 13). Læreboka er en gjennomført didaktisk bok, og den benytter en fortellende, narrativ framstillingsform. Det er i dag vanlig at den er skrevet av et forfatterteam, og sammen med tekstantologien utgjør læreboka sentrale deler i en læreverkpakke. Tekstantologien er i likhet med læreboka en didaktisk bok. Den er imidlertid satt sammen av personer som ikke selv har skrevet tekstene, men er rettere sagt tekstsamlere og tekstsammensettere. Antologiredaktøren er imidlertid synlig i og med at han eller hun velger ut nettopp disse og ikke alternative tekster. Av egen erfaring og etter samtale med flere norsklærere vil jeg hevde at læreverkene har en sentral plass i norskundervisningen i den videregående skolen.

I forbindelse med de nyeste læreplanene R94 og L97 har lærebokproduksjonen økt her i landet, og det er stor konkurranse mellom forlagene om å lage de bøkene som er mest konkurransedyktige på markedet. Læreboka er i dag et svært sammensatt verk der litteraturhistorie, mediehistorie, språkhistorie, språkbruksanalyse og grammatikk er komponenter som til sammen danner bokas tekstlige helhet.

En læreverkspakke består imidlertid av mer enn bøker. Åsfrid Hegdal skriver i sin hovedfagsoppgave at alle leseverk til bruk i den videregående skolen som ble utgitt eller revidert etter *Visjon og virkelighet*<sup>6</sup>, har et bredt pedagogisk opplegg (Hegdal 1994: 69). Forlagene tilbyr tilleggsmateriell som CD'er, kassetter, CD-rom, video, ressursbøker for elev og lærer, transparentpermer, aktivitet- og grammatikkbøker og lydbøker. En tiltakende tendens er også at forlagene lager internettsider som skal brukes i arbeidet med det aktuelle læreverket. Det nyeste norsklæreverket på markedet, *Epos*, baserer mye av arbeidet med på bruk av internett, og har et eget nettsted knyttet til læreverket.

Norsklæreverket har i hovedsak tre overordnede funksjoner. For det første er den en innfallsport til økt litterær og språklig forståelse, og denne funksjonen er kanskje den mest

---

<sup>6</sup> Egil Elseths *Visjon og virkelighet. Streiftog i det 20. århundres litteratur* ble første gang utgitt i 1970. Siden kom det flere utgivelser og revisjoner fram til i 1984.

konkrete. Den andre funksjonen er at læreverket er bærer av verdinormer og ideologi, noe som ikke nødvendigvis direkte formidles til leseren, men som likevel læreboka bærer preg av i sine framstillinger. Den tredje funksjonen er at den er bærer og viderefører av en litterær kulturarv, noe elevene både skal få kunnskap om og være kritiske til. Hva inneholder den litterære kulturarven? Hvilke svar gir vår historie for dens utvikling, og hvorfor er den litterære kulturarven en så sentral del av vår historie?

## 2.2 Litteraturhistorie i Norge i et historisk perspektiv

Norsk litteraturhistorie er en relativt ung disiplin, både i europeisk og skandinavisk sammenheng. Norsk litteraturhistorieskrivning går tilbake til 1860-årene, med Hans Olaf Hansens *Den norske Litteratur fra 1814 indtil vore Dage* (1862) og Lorentz Dietrichsons tobindsverk *Omrids af den norske Poesis Historie* (1866 og 1869) som de første bidragene.<sup>7</sup> Til sammenligning er det første eksemplet på narrativ framstilling om nasjonal diktetekunst Thomas Wartons *The History of English Poetry* (1774 -81) (Kittang m.fl. 1983: 29). I Skandinavia er de første litteraturhistoriske verkene Rahbek og Nyerups *Bidrag til den danske Digtekunsts Historie* (1800- 08) og Atterboms *Svenske siare og skalders* som kom i seks bind i tidsrommet 1841 – 55. Welhaven var den første til å holde offentlige forelesninger om norsk litteratur allerede i 1837, og dermed kaller Sigurd Aarnes utgivelsene til Hansen og Dietrichson “en forsinkelse” (Aarnes 1986: 1).

Det første professoratet i litteraturhistorie ble besatt av Cathrinus Bang i 1866, og han ble værende 30 år i stillingen før han gikk av i 1896. Hans etterfølger Gerhard Gran hadde stillingen fra 1900 til 1919. Mens Bang etterlot seg få arbeider og var en lite produktiv professor, var Gran således hans rake motsetning. Gran innførte seminarer og trakk mange studenter til studiet. Han var med på å starte tidsskriftet *Edda* og skrev mange artikler og bøker. Hans elev Francis Bull overtok professoratet i 1919 og ble værende i det til 50-årene. Siden har det vært flere professorater i litteraturhistorie ved universitetene.

Sigurd Aarnes sammenfatter i nevnte artikkel hvordan litteraturhistorieskrivingen har utviklet seg i et historisk perspektiv, men han begrenser materialet til bare å gjelde litteraturhistorier som i et format er større enn lærebøker for den videregående skolen. Foruten Hansens og Dietrichsons litteraturhistorier lister Aarnes opp følgende åtte større litteraturhistoriske verker: Henriks Jægers *Illustrert norsk litteraturhistorie* (1896), Carl Nærups *Skildringer og*

---

<sup>7</sup> Denne framstillingen er blant annet basert på Sigurd Aarnes’ artikkel “Norsk litteraturhistorie – tradisjon og tradisjonskritikk” i *Eigenproduksjon* 27/1986 s. 1 – 21.

*stemninger fra den yngre Litteratur* (1897), Kristian Elster d.y.s *Norsk litteraturhistorie* (1923 – 24, 2.utg. 1934 – 35), Francis Bull, Fredrik Paasche, A.H. Winsnes og Philip Houms *Norsk litteraturhistorie* (1924 – 55 og 2.utg. 1957 – 63), Knut Liestøl og Edvard Stangs *Norges litteraturhistorie* (1938), Harald Beyers *Norsk litteraturhistorie* (1952, nye utg. 1963, 1970, 1978 med Edvard Beyer som medforfatter), Edvard Beyers *Norges litteraturhistorie* (1974 – 75) og Willy Dahls *Norges litteratur. Tid og tekst* (1981 – 89).<sup>8</sup>

Noen av disse litteraturhistoriene er skrevet av én forfatter, mens andre er et samarbeid mellom flere forfattere. Enkelte av disse verkene er bare i ett bind, mens andre er flerbindsverk. Noen av litteraturhistoriene har et lengre historisk perspektiv og begynner omtalen i oldtid og sagatid, som Jægers bok, mens andre velger bare å behandle litteraturen fra 1814 og framover. Disse litteraturhistoriene har ifølge Aarnes forskjellig syn på hva disiplinen egentlig er og hvilken samfunnsmessig funksjon den skal fylle. Ulikheter mellom verkene angår også ytre form, og forskjellene er store hva gjelder “innbinding, layout, antall bilder og typer av bilder” (op.cit: 2). Med en tidsmessig forskjell på 150 år er dette å forvente.

Historismen og positivismen er to sentrale retninger i norsk litteraturhistorieskrivning. Som en første fase i litteraturhistorietradisjonen peker Aarnes på at de eldste litteraturhistorikerne skrev innenfor den romantiske historismen. Formålet med historismen var å avdekke nasjonens folkeånd og å finne fram til en indre linje i norsk litteraturhistorie (op.cit: 3). Foruten en periode i 1880- og 1890-årene med innslag av mer internasjonalt orienterte litteraturhistorier, som for eksempel Henrik Jægers *Illustrert norsk litteraturhistorie*, kommer den nasjonale teleologien åpenbart fram igjen hos litteraturhistorikerne, som hos Francis Bull og Harald Beyer. Formålet med å skape en indre linje i norsk litteraturhistorie og således i norsk kultur er å vise at en identitet som nordmenn har lange historiske røtter. Dette har blant annet ført til at dansk-norsk felleslitteratur i stor grad er utelatt fra norske litteraturhistorier. Også Per Meldahl mener at *tradisjon* er et sentralt element i litteraturhistorieskrivning:

Pionérene innen norskfaget brukte en stor del av sin tid og sitt virke til å forske frem nasjonale tradisjoner. De skapte – gjennom litteraturhistorier

---

<sup>8</sup> I tillegg er *Norsk litteratur i tusen år* (1996) av Fidjestøl, Kirkegaard, Longum, Stegane, Aarnes og Aarseth og *Norsk litteraturhistorie* (2001) av Per Thomas Andersen utgitt. Foruten disse er det i tillegg kommet flere litteraturhistorier som behandler marginalisert litteratur: *Norsk kvinnelitteraturhistorie* (1988 – 1990) i tre bind skrevet av Irene Engelstad, Jorunn Hareide, Irene Iversen, Torill Steinfeld og Janneken Øverland, sakprosa er behandlet blant annet i bøkene *Det litterære skattekammer. Sakprosaens teori og retorikk* (1997) av Ottar Grepstad og *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995* (1998) av Egil Børre Johnsen og Trond Berg Eriksen og barne- og ungdomslitteraturen har fått opphøyd status blant annet gjennom verkene *Barnelitteraturen i Norge 1859 – 1914* av Sonja Hagemann (1974) og *Norsk barnelitteraturhistorie* av Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Vold (1997).

blant annet – følelsen av en nasjonal identitet. Man fant gjerne frem til noe nasjonalt i kim helt tilbake i «antikk» nordisk tid, som man kunne følge, i linjer og buktninger, gjennom kolonisasjonsfasen, frem til gjenoppblomstringen etter den nasjonale frigjøring. Pionérene var nasjonsbyggere, som søkte å *skape* en nasjonal identitet slik vi ser afrikanske intellektuelle arbeide i våre dager: ved å konstruere særnasjonale linjer som kan være identitetsfremmende for et politisk frigjort folk. (Meldahl 1987: 138f)

En annen fase i norsk litteraturhistorieskrivningen er positivismen. Denne retningen forkaster metafysisk spekulasjon til fordel for nytteorienterte studier basert på “det positivt gitte”, og er et forsøk på å overføre naturvitenskapelige tilnærmingsmåter til litteraturen. Kravet til objektivitet ble skjerpet og årsaksrelasjoner fikk større oppmerksomhet. I den positivistiske historismen<sup>9</sup> blir forfatterportrettet en yndet sjanger, for med denne blir det lettere å imøtekomme kravet til vitenskaplighet og eksakthet. Posivismen har ifølge Aarnes satt spor i norsk litteraturhistorieskrivning:

Ingen annen retning har preget norsk litteraturhistorieskrivning så gjennomgripende og varig som “den positivistiske historismen”. Sterkest merkes arven [...] i de obligatoriske periodeinndelingene i alle norske litteraturhistorier etter Jæger. Disse har jo til hensikt å gi en slags samlet årsaksforklaring til at periodens litteratur ble slik den ble. Ellers merker man arven fra positivismen i at forfatterbiografiene og forfatterportrettet hele tiden har vært den selvfølgelige grunnenhet i alle norske litteraturhistorier (unntatt Liestøl – Stang: 1938 og Dahl: 1981, 84). (op.cit: 10)

Fra midten av 1970-tallet ble den positivistiske litteraturhistorieskrivningen utsatt for kritikk, og de fremste bidragene i debatten mot denne tradisjonen er ifølge Sigurd Aarnes Georg Johannesens *Om Norges litteraturhistorie* (1975), Asbjørn Aarseths *Realismen som myte. Tradisjonskritiske studier i norsk litteraturhistorie* (1981) og Atle Kittang, Per Meldahl, Hans H. Skei: *Om litteraturhistorieskrivning. Perspektiv på litteraturhistoriens vilkår og utvikling i europeisk og norsk sammenheng* (1983). To av hovedimpulsene bak kritikken av den positivistiske tradisjonen som Aarnes peker på, er antipositivismen som forfekter den objektive forskeren og lingvistisk kritikk som anser litteraturhistorien som en narratologisk framstilling (op.cit: 14).

Historisk sett er “gullalderkonstruksjonen” ifølge Aarnes et tydelig fenomen i norsk litteraturhistorie. To forskjellige kulturpolitiske behov står bak konstruksjonen, en ideologisk og en politisk. Den samfunnskritiske diktningen de siste tiårene av 1800-tallet ble gjort til en nasjonal, klassisk norm, noe som har skapt en “venstrevridd” litteraturhistorie. Dessuten har

---

<sup>9</sup> Aarnes låner begrepet *den positivistiske historismen* fra den danske litteraturhistorikeren Johan Fjord Jensen.

gullalderkonstruksjonen tjent som en nasjonsbyggende faktor i det anspente unionsforholdet til Sverige i det 19. århundre (op.cit: 17).

I 1970-årene ble litteraturhistoriene av for eksempel Beyer og Dahl skrevet under påvirkning fra flere retninger. En av disse retningene var nykritikken som førte til mer verkomtale og noe mindre fokus på forfatteren. Sosiologien og litteratursosiologien var en annen retning som påvirket litteraturhistorieskrivningen. Gjennom denne ble det mer fokus rundt den litterære institusjon og resepsjon. Tendensene i de nyere tiårene er at forfatterskapet nedtones, man problematiserer periodiseringen, litteraturhistoriene er mer verkorienterte, resepsjonen spiller en rolle i utvalg og omtale, og det er en viss toleranse for manglende konsistens og ståsted som for eksempel i *Norsk litteratur i tusen år*.<sup>10</sup>

### **2.3 Litteraturhistorie i den høyere skolen**

Skolelitteraturhistoriene vil av naturlige grunner ha flere av de samme elementene og tradisjonene som litteraturhistoriene omtalt over. Tendensene i norske skolelitteraturhistorier i stikkordsform er for det første tilknytningen til en romantisk kulturforståelse der forfatterne forsøker å verne om det nasjonale på bekostning av den fremmede litteraturen. For det andre en lang tradisjon ved å forsøke å konstruere en indre linje i norsk litteratur der unionstiden med Danmark ble beskrevet som et mørkt kapittel i norsk dannelseshistorie. Et tredje sentralt punkt er striden mellom litteraturhistorie og tekstlesning som forstås som to konkurrerende disipliner i norskfaget.<sup>11</sup>

Tidligere var det vanlig at litteraturhistorier for skolen ble utgitt som egne lærebøker, men denne delen av norskfaget er nå inkludert i større læreverkpakker. Fortsatt er de litteraturhistoriske kapitlene likevel lette å finne i de mangfoldige læreverkene, og framstillingen er stort sett organisert etter prinsipper som kronologi, periodisering, forfatterskap- og verkomtale og arbeidsoppgaver.

Den første litteraturhistorien som ble brukt i den høyere skolen var C.A. Thorstens *Historisk Udsigt over den danske Litteratur indtil Aar 1814* (1839). Denne ble imidlertid lite anvendt i Norge, og først i 1870-årene fikk litteraturhistorie virkelig innpass i den høyere utdanningen

---

<sup>10</sup> Da tenker jeg spesielt på Asbjørn Aarseths bruk av begrepet romantikken som han lar karakterisere hele 1800-tallet. Dermed blir ikke termen realisme brukt i hans kapitler. Medforfatterne har ikke en like konsekvent bruk av romantikkbegrepet.

<sup>11</sup> Denne framstillingen baseres på Torill Steinfelds artikler "På hjemlig grunn. Norske litteraturhistorier 1990 – 1940" i Per Dahl & Torill Steinfeld (red.) (2001). *Videnskab og national opdragelse*, del 2, s. 449 – 487 og "Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver" s. 1 – 21 (under publisering 2005).



(Steinfeld 2001: 452). Historisk sett knytter skolelitteraturhistoriene seg til en romantisk kulturforståelse, der det ifølge Steinfeld har vært et overordnet mål å framheve det nasjonale:

Å skrive litteraturhistorie har derfor blitt forstått som å hente fram og velge ut, vekte og vurdere, ordne, beskrive og kontekstualisere et representativt tekstkorpus som kan innordnes i et historisk forløp og leses som en historie om et folks kulturelle utvikling og “indre” liv. (Steinfeld 2005: 2)

Folket og litteraturen danner en relasjon, og forestillingen om det nære forholdet mellom et folk og den litteraturen det bør kjenne som sin, kan følges gjennom hele norskfagets historie. Ved hjelp av landets egen litteratur skulle man finne sin identitet som nordmenn, og denne bevisstgjøringsprosessen førte med seg en favorisering av det hjemlig på bekostning av det fremmede. Fortrolighet med nasjonens egen litteratur skal ha gitt ballast ovenfor det fremmede. Steinfeld hevder at spesielt forholdet til Danmark har vært anspent: “For norsk litteraturhistorie, skolebøkene inkludert, har grenseoppgaven mot det danske veid tyngst” (op.cit: 3). Mens læreplanen etter 1896-loven fortsatt foretrakk dansk framfor andre nasjoners litteratur, ble den fra og med planen av 1911 regnet som “fremmed litteratur ” som ikke skulle være pensum til eksamen artium.

De norske litteraturhistoriske framstillingene har altså en tendens til å verne om det norske og utelukke annen litteratur. Selv om bøkene inkluderer islandsk litteratur i norrøn tid og har enkelte sideblikk til verdenslitteraturen og til historiske og idéhistoriske forhold, får annen nordisk litteratur ytterst sjelden omtale. Steinfeld hevder at spenningen mellom det hjemlige og det fremmede fortsatt er et ømt tema, blant annet i lærebøkernes behandling av den norrøne “høviske” diktningen fra 1200- og 1300-tallet (op.cit: 4f).

Litteraturhistorie som narrativ sjanger gjør at dens forfattere streber etter å lage gode historier. Et prosjekt for flere eldre litteraturhistorikere blant annet Sars og Bull var å skape en indre linje i norsk litteraturhistorie fra mellomalderen gjennom unionstiden med Danmark og til Norge ble en selvstendig stat. Fortsatt er skolelitteraturhistoriene påvirket av denne arven mener Steinfeld og knytter dette til utelatelse av danskfødte forfattere når unionstidens litteratur omtales” (op.cit: 9). I tillegg til å være en narrativ sjanger, er litteraturhistorien didaktisk orientert. Med Harald Bache-Wiig hevder Steinfeld at denne sjangeren er avhengig av gode historier:

Fortellinger kan bare oppfattes som spenn mellom noe som begynner og noe som opphører, innenfor et glidende kontinuum er det ingen historier å hente. Og dette handler ikke bare om underholdningsverdi. Som mange har vært inne på, er fortellingen grunnleggende for å ordne begivenheter innenfor en

logisk og sammenhengende struktur. Uten historier er det heller ingen litteraturhistorier å fortelle. (Bache-Wiig 1995: 29f, sitert fra op.cit: 11)

Gjennom hele norskfagets historie har det vært en kamp mellom tekstlesning og litteraturhistorie, og det historiske og det analytiske perspektivet på litteraturarbeidet kan oppfattes som grunnleggende forskjellig. Morsmålsfaget var grammatisk-*retorisk* orientert da det ble etablert ved inngangen til det 19. århundre, og den litterære teksten “skulle studeres som *eksempeltekst*” som et ledd i en elevs dannelse (op.cit: 12). Det var først i 1880-årene at undervisning i litteraturhistorie virkelig kom inn i gymnaset, selv om sjangeren var inne allerede i læreplanen av 1858. Men tekstlesning har imidlertid vunnet flere seire over litteraturhistorien, blant annet i fagplanen av 1885/86 og i planen av 1959. Men med den siste læreplanen for videregående opplæring, R94, fikk litteraturhistorie et oppsving fordi planen i stor grad vektla det nasjonale. Steinfeld mener at fremhevelsen av litteraturhistorien viser at tekstlesning nå har fått en mindre rolle: “Økt vekt på litteraturhistorie fra 1990-årene synes å gå hånd i hånd med en tendens til stadig kortere tekstutdrag i lære- og leseverkene og mindre verklesning” (op.cit: 15).

Dagens litteraturhistoriske framstillinger er ifølge Steinfeld bøker med noe om “alt”: “litt om historisk samtid, litt om kultur og debatt, litt biografi, litt tekstmotale og tilløp til analyse, litt om resepsjonen og, når vi nærmer oss vår egen samtid, litt om mediene” (op.cit: 19).

## Kapittel 3 Kanon

### 3.1 Fra religiøs forståelse over til den sekulære verden

Ordet *kanon* stammer fra gresk, hvor det blant annet betyr målestang, rettesnor eller regel.

Uttrykket er opprinnelig fra den religiøse historien der man fremhevet et lite utvalg av tekster som rettesnor for troen og de troendes liv. Utvelgelsen av bøkene til jødedommens *Talmud* eller *Det gamle testamentet* i det første århundret før vår tidsregning var første gang en kanonliste ble utarbeidet. På 300-tallet e.Kr. skulle det skje en lignende utvelgelse til *Det nye testamentet*. Begge disse utvelgelsesprosessene kan ifølge Asbjørn Aarseth karakteriseres som en lukking av kanon (Aarseth 1995: 84). Det innebar at noen skrifter ble avvist som Guds ord. Disse blir da kalt *apokryfe* skrifter og utgjør De apokryfiske bøker eller skrifter.

Bibelens kanon er med andre ord en lukket kanon. Ingen nye skrifter kommer inn, ingen av de eksisterende faller ut. Uttrykket *kanon* kan altså spores tilbake til en teologisk betydning før den fikk sin aktualitet innenfor sekulære institusjoner. Første gang man skal ha anvendt termen i forbindelse med en utvelgelse av verdslig litteratur, var i forbindelse med David Ruhnks forfatterutvalg i 1768 (Harris 1991: 110). Etter dette har man brukt ordet *kanon* med referanse til lister av forfattere og verker som anses spesielt verdifulle. Slik forstår men *den litterære kanon* i dag.<sup>12</sup>

Den bibelske kanon er som nevnt en lukket kanon. Den litterære kanon derimot er i stadig endring og vil aldri bli helt lukket. Mens den bibelske kanon ble erkjent av en relativt liten gruppe mennesker, blir den litterære kanon til gjennom en anerkjenning av litterær kvalitet. At et litterært verk er innlemmet i kanon, betyr at det har visse egenskaper som man anser som så verdifulle at verket kan eller bør inngå i en litterær kanon. Det er denne verdslige kanonforståelsen, den litterære kanon, som jeg arbeider ut fra.

### 3.2 Begrepet klassiker

Kanon og klassiker er to begreper som går hånd i hånd, men som ikke av den grunn er identiske. En kanon er en mer eller mindre vedtatt liste med verker som anses å inneha en viss kvalitet. I en kanon kan det være en eller flere klassikere, og en klassiker kan altså være representert i en kanon. Jeg skal gå nærmere inn på begrepet *klassiker* fordi termen er så viktig i sammenheng med litterær kanon.

---

<sup>12</sup> For en nærmere diskusjon om begrepet "den litterære kanon" se Stein Haugom Olsens artikkelen "Vår litterære kanon" i *Vår litterære arv* (1995) s. 49 – 63.

Den danske litteraturkritiker Erik Skyum-Nielsen drøfter klassikerbegrepets innhold i boka *Den oversatte klassiker* (1997). Skyum-Nielsen mener at termen “klassiker” er utvannet fordi den er brukt i så mange forskjellige sammenhenger. En passende ironisk forklaring på begrepet kan ifølge ham med Mark Twains ord være: “Classics, books people praise and don’t read” (Skyum-Nielsen 1997: 9). Skyum-Nielsen mener imidlertid at klassikerbegrepet lever i dag, og at det inneholder visse preferanser. *Vesenskriteriet* og *funksjonskriteriet* er de kriteriene han bruker for å gi et svar på hvordan vi kan forstå begrepet. En litterær klassiker bør etter Skyum-Nielsens vesens- og funksjonskriterier være:

dels [...] et verk udstyret med et bestemt sæt litterære egenskaber, dels [...] et værk, der i kraft af disse og andre egenskaber faktisk ha vist sig i stand til at initiere sin egen receptionshistorie, derved at det har undret, engageret og udfordret mennesker til skiftende tider.” (ibid.).

Med *vesenskriteriet* for den litterære klassiker mener Skyum-Nielsen at det litterære verket løsrevet fra sin funksjon skal besitte følgende egenskaper: universalitet og allmenngyldighet, transhistorisk rekkevidde og kompleksitet og sluttethet. Eller kort sagt “*kunstnerisk kvalitet* inden for en given gren av litteraturen” (op.cit: 10). Med *universalitet* og *allmenngyldighet* tenker Skyum-Nielsen på evnen et litterært verk har til å formidle en erfaringsdannende kunstnerisk opplevelse på tvers av tid og rom. Dette skal gi muligheter for vidt forskjellige, men både innholdsrike og varierte lesninger. Med *transhistorisk rekkevidde* forstår man verkets evne til å tale ut over sin egen tid. Likevel skal man ikke gå i fellen og tro at et verk vil bli en klassiker ved å imitere visse egenskaper ved en tekst som allerede har fått betegnelsen klassiker. Med *kompleksitet* og *sluttethet* mener Skyum-Nielsen et verks evne til å forene det avsluttede med det uuttømmelige, og å kombinere det enkle med det sammensatte. Nykritikken fastslo at all diktning med varig verdi kjennetegnes ved at form og innhold spiller sammen i en funksjonell enhet, og at de hører så nøye sammen at de ikke lar seg skille.

Med *funksjonskriteriet* blir søkelyset rettet med et verks etterliv. For at det skal overleve ettertidens kritikk må et verk ha evnen til å gripe nye lesere, og ved hver ny lesning kunne danne et nytt erfaringsgrunnlag. Verket skal kunne gi leseren en fornemmelse av at det er egen erfaring man leser om. For det andre skal verket evne å bringe en *tradisjon* videre til kommende slekter. Fortiden vil bli presentert og nåtiden innføyd i de relasjonene av arv og kontrast som binder fortiden til sine forutsetninger. Som et tredje funksjonskriterium må et verk besitte en evne til å inspirere nye forfattere for å kunne kalles klassisk. Klassikere er ifølge Skyum-Nielsen et nødvendig startpunkt for alle forfattere, og fungerer både som en slags motspiller og som en integrert del av deres åndelige bagasje. Han hevder med rette at all

kunst skapes, prinsipielt betraktet, av og på annen kunst. For det fjerde viser *funksjon* til verkets evne til stadig å utfordre forskningen ved å stille den ovenfor fortolkningsproblemer. Henrik Ibsens *Peer Gynt* kan kalles en klassiker, blant annet fordi det er skrevet atskillige doktorgrader om verket.

Til nå har vi omtalt begrepet *klassiker* slik at man forbinder det med noe positivt. Men begrepet er kanskje litt mer komplekst enn som så, spesielt i skolesammenheng?

### 3.3 Skolens kanon

I og med at mitt formål med studien er å analysere tendenser til kanonisering i *skolens* læreverker, er det naturlig å se på skolen som institusjon og dens rolle i kanondannelsen. Hvor viktig er skolen i dannelsen av en nasjonal kanon? Bente Aamotsbakken stiller dette spørsmålet i den allerede nevnte forskningsrapporten *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* (2003). Hun hevder at skolens kanon er en snevrere kanon enn den generelle kanon fordi “tekstutvalget er mer begrenset og valgene truffet ut fra didaktiske og pragmatiske hensyn” (Aamotsbakken 2003: 9). Men fordi det er et faktum at mange ikke leser lengre litterære tekster enn dem skolen presenterer, er skolens kanon i større grad enn den generelle kanon et “allmannseie”.

Aamotsbakken argumenterer for at den generelle kanon og skolens kanon står i et tosidig forhold til hverandre. Man kan hevde at skolens kanon dannes på bakgrunn av den generelle, allmenne kanon. Den generelle kanon er allerede akseptert av samfunnet, og skolen henter mønstre fra denne kanonen. Samtidig kan man påstå at skolens kanon påvirker den generelle kanon fordi de tekstene som blir kanoniserte i skolen, også kan bli tatt opp i den generelle kanon. Aamotsbakken mener at skolens kanon er viktig i dannelsen av en generell kanon og begrunner dette med at “alle med litterær innflytelse og klare preferanser har startet ut med skolens tekster” (ibid.).

Professor i barnelitteratur ved Danmark Pædagogiske Universitet Torben Weinreich og lektor, dr. Phil ved Aarhus Universitet Hans Hauge har drøftet forholdet mellom kanon og skolen som institusjon. I likhet med Aamotsbakken mener begge at skolen spiller en sentral rolle i dannelsen av en nasjonal kanon. Weinreich forsker på barns lesning og hevder at: “Børns læsning, også uden for skolen, er derfor altid under en eller anden form for institutionel påvirkning. Der er sat en ramme omkring deres læsning, både i form af konkrete titler og normer, for hvad der er god og dårlig litteratur.” (Weinreich 2004: 18).

Som elev i skolen vil man ifølge Weinreich være utsatt for et *kanonpress* i form av hvilke forfattere og tekster undervisningen presenterer, og hvilke bøker bibliotekene kan tilby.<sup>13</sup> I den sammenheng er også læreplanenes forhold til kanoniserte forfattere og tekster viktig.

En som går langt i å fremheve skolen rolle i kanondannelsen, er Hans Hauge. Han mener i sin artikkel “Litteratur på Institution” (1989) at dansk litteratur og danske forfattere ikke kan eksistere utenfor institusjonen litteraturundervisningen i skolen. I den forbindelse mener jeg at han nedtoner avisenes, tidsskriftenes, forlagenes og forfatternes betydning i kanondannelsen. Hauge tror at hans meninger nok kan møte motvilje, mye fordi begrepet *institusjonalisering* innebærer et visst ubehag når litteratur omtales: “Kommer kunsten på institution, så må der være noget galt med den, så må det være, fordi den ikke kan klare seg uten støttepædagoger”, spekulerer Hauge (1989: 50). Han er imidlertid overbevist om at dansk litteratur ikke hadde overlevd utenfor institusjonen skolen og dens danskundervisning. Slik karakteriserer han forfatternes kamp for å bli kanonisert:

Litteraturens naturlige, primære publikum er skolens elever i alle aldre og på alle nivåer. Og det ved forfatterne godt. De ved, at dansk litteratur kun findes indenfor den institution, som skaber den og opretholder den. Det eneste enhver dansk forfatter kæmper for er at blive gjort til skolestof. Først når de er blevet optaget i »kanon« - altså først når de er blevet kanoniserede – har de nået det mål, som de kæmper for. Hvis det ikke lykkes dem at blive antologiseret, og dermed at blive en skolebog, da dør eller glemmes de. Kun i skolen kan de leve og ikke mindst overleve: og det ved de, men de siger det aldrig og kun få vil indrømme det. (op.cit: 56)

For Hauge er det å skrive en kamp for å bli kanonisert, og det er bare skolen som kan kanonisere, selv om aviskritikk, anmeldelser, tidsskriftsartikler og universitetskritikk også kan innstille verk til kanonisering.

Også den amerikanske professoren i engelsk John Guillory hevder at det er stor sammenheng mellom skolen og kanondannelse. I tillegg til at han anser skolen som den mest sentrale institusjonen i både å spre og bevare litterære verker som kan inngå i kanon, setter han kanon i forbindelse med lese- og skriveforståelse:

“The great works of literature are defined by the institution as knowledge, but his knowledge is not immediately accessible to students upon entering the school. It is mediated by a more primary knowledge, which is simply the knowledge of how to read and write” (Guillory 1990: 240)

---

<sup>13</sup> Ifølge Weinreich låner ungdom flest bøker på bibliotekene, ikke av hverandre. Dermed vil myndighetenes innkjøpsordning til bibliotekene ha stor innvirkning på hva ungdom leser.

### 3.4 Litterær kanon

Hva forstås med *kanon* i dag? Begrepet har utviklet seg i flere retninger, men ifølge Trond Berg Eriksen er det enighet om at den litterære kanon vi har i Norge både skal være en kvalitativ målestokk og være “representativ” (Berg Eriksen 1995: 26). Kanon har altså med oppnådd aksept å gjøre. Tekster blir innlemmet i en litterær kanon fordi de er paradigmatisk og setter en generell standard. De kan brukes som modeller for nye forfattere, og for lesere og kritikere som en standard for riktig vurdering. Tekster blir innlemmet i en kanon fordi tekstens form eller innhold representerer noe som er eksemplarisk og av verdi for nye generasjoner. Dette utgjør et *kvalitetsprinsipp*.

I skolevesenet framheves ofte tekster av en spesiell nasjonal karakter, og ifølge Aarseth fungerer disse tekstene til å gi oss holdepunkter for språklig og kulturell identitet. Dermed introduseres et annet prinsipp med kanon, nemlig *identitetsprinsippet*. “Vi trenger den [en litterær kanon] for å kunne oppleve et kulturelt fellesskap, for å styrke vår identitetsfølelse”, hevder Aarseth (1995: 94).

For at en tekst skal overleve også til neste generasjon og unngå å bli en døgnflue, må den besitte noen egenskaper som gjør at den greier å interessere og røre leseren om og om igjen. Uten lesernes interesse vil en tekst aldri overleve i en kanon. Dermed kan man si at kanon og kanondannelse er nært knyttet til leserrollen. En tekst skal ha noe spesielt ved seg, og dette kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Aamotsbakken gjør rede for elementer hun anser som sentrale for en teksts mulighet for å overleve: “Det kan være tale om politisk aktualitet og engasjement, det kan dreie seg om originalitet og nyskapning og det kan handle om innlevelse og betatthet”. Hun hevder også at kanonens tekster “må alle på et eller annet vis ha virket tiltalende både på sitt samtidige publikum og etterslektenes” (Aamotsbakken 2003: 15). Litterær kvalitet og evnen til å røre leseren er to egenskaper som altså er viktige faktorer i kanondannelsen.

Det er imidlertid prinsippet om litterær kvalitet som er det sentrale i kanondannelse. Men hvordan defineres litterær kvalitet? Hvem er kvalifisert til å definere dette? Smak er en subjektiv opplevelse, mens en offentlig kanon har et virke som en objektiv standard. Men i og med at den offentlige kanon må ta hensyn til den personlige kanon, et begrep som diskuteres senere i kapitlet, vil jeg se nærmere på det Erik Bjerck Hagen kaller for “syv symptomer” på litterær kvalitet i boka *Litteraturkritikk – en introduksjon* (2004: 25ff).

Bjerck Hagen sammenligner det å lese et litterært verk med å gå en tur i skogen eller å oppleve nærhet til andre mennesker, fordi man får en god sanseopplevelse. Men om det virkelig er god kvalitet man opplever, kan man ikke være sikker på, for det vil tiden avdekke. Likevel får man ulike “symptomer” som Bjerck Hagen kaller det, på at litteraturen er estetisk god.

Han presenterer det han mener er de syv viktigste tegnene på at verket har litterær kvalitet: Det første gjelder de fysiske reaksjonene man får ved lesningen, en bestemt følelse i magen og man kan svette, le og gråte. Det andre symptomet angår beskrivelsen av kvalitetsfølelsen, hvordan leseren beskriver litteraturen og hvordan den tiltaler leseren kvalitetsmessig. For det tredje mener Bjerck Hagen at litteraturkritikk ikke er et ensomt forliggende, men noe man derimot må diskutere med andre. I litteraturdiskusjonen ligger det en mulighet til å avdekke at man har tatt feil i sin litteraturtolkning. Et verks varighet over tid er et kvalitetssymptom som kommer inn som et fjerde punkt. God litteratur tåler gjenlesing, og blir bedre ved andre gangs og tredje gangs lesing. Symptom nummer fem gjelder litteraturens evne til å leve i minnet hos et menneske etter at det er blitt lest. Et sjette element går på at stilen, tonen og atmosfæren utgjør verkets språklige kvaliteter, og som gjør leseren betatt av verkets språklige nyanser. Det syvende og siste kvalitetssymptomet framtrer ved at man blir overveldet av lesingen, og man beundrer måten verket er blitt skrevet på. Disse “symptomene” er på ingen måte instruksjoner som følges i utarbeidelsen av den litterære kanon. De er imidlertid av betydning for dannelsen av en personlig kanon, som etter min oppfatning har påvirkning på den offisielle kanon. Bjerck Hagens fjerde og femte punkt relaterer seg til Skyum-Nielsens funksjonskriterium.

Men hvem kan foreta utvelgelse til en kanon? Som tidligere nevnt ble kirkens kanon utvalgt av dens autoritetsorgan som utgjorde få mennesker. Innenfor litteraturen er det derimot ingen konvensjoner som gir en tilsvarende gruppe nok autoritet til å ta på seg rollen til å velge ut en kanon. Likevel er det et ubestridt faktum at litteraturvitenskaplig ansatte som er kjennere av litteratur, og som kan vurdere litteraturen på en nyansert måte, er en viktig instans i utarbeidelsen av en litterær kanon. Kanonteorien peker imidlertid på andre institusjoner som også har en viktig rolle i kanondannelsen, og da spesielt på pensumlister på alle nivåer i utdanningssammenheng, universitetskritikk, aviskritikk og fagtidsskrifter.



### 3.5 Kanon og litteraturhistorie

Litteraturhistorie er på mange måter en pedagogisk sjanger og fungerer som en innfallsport for å kunne orientere seg i litteraturens mangfold. Et viktig argument for å lese litteraturhistorie er for å skaffe seg oversikt over litterære perioder, noe som vil gjøre det enklere å finne fram til forskjellige litteraturfelter. Sjangeren litteraturhistorie henger sammen med kanon: “I én litteraturvitenskaplig disiplin er vi særlig avhengige av kanonbegrepet, og det er litteraturhistorieskrivningen. Der synes kanonbegrepet å være en absolutt forutsetning.”, hevder Sigurd Aarnes (Haugom Olsen 1995: 67f).

Et sentralt mål med litteraturhistorien er å presentere og forklare fortiden. Så kan man stille spørsmålet som David Perkins stiller i boka med samme navn: *Is Literary History Possible?* (1992). Er det mulig å skrive litteraturhistorie? Man kan si nei av to grunner: For det første at det er umulig å gi et fullstendig bilde av fortiden, for bare fortiden selv vil evne å gi en slik framstilling. For det andre er det utelukket å ta med all litteratur som er skrevet.

Litteraturhistorieforfatteren vil være nødt til å gjøre et utvalg blant alle forfattere og verk fra perioden som skal omtales. Ifølge Perkins må vi fortsette å skrive litteraturhistorier selv om en litteraturhistorie bare er et produkt av et utvalg av fortiden. En litteraturhistorie er og blir ufullstendig i forhold til selve fortiden, og da blir det et spørsmål om hvor ufullstendig en litteraturhistorie kan være og samtidig bli oppfattet som akseptabel og plausibel.

Perkins skiller mellom to forskjellige typer litteraturhistorier, den narrative og den encyklopediske. Den narrative er den tradisjonelle som bruker kronologi som et overordnet organiseringsprinsipp. Men i nyere tid er det skrevet flere litteraturhistorier som har et annet prinsipp. I disse brytes kronologien, og i stedet samles framstillinger med et beslektet emne. Sammenhengen mellom framstillingene er kanskje noe løsere, men fører også til at man kan gå dypere i stoffet. Denne siste formen for litteraturhistorieskrivning kaller Perkins for encyklopedisk litteraturhistorie, og i Norge er trebindsverket *Norsk kvinnelitteraturhistorie* (1988 – 1990) et eksempel på slik litteraturhistorieskrivning.

### 3.6 Forskjellige typer kanon

Til nå er begrepet kanon framstilt som om det bare eksisterer i entall, men den teoretiske kanonlitteraturen viser imidlertid at det side om side eksisterer flere typer kanon. Det er mange måter å dele inn kanontyper på, og jeg tar utgangspunkt i to inndelinger som jeg mener gir et sammensatt og godt bilde av hvordan forskjellige kanontyper kan komme til uttrykk.

### 3.6.1 Alastair Fowlers kanoninndeling

Alastair Fowlers behandler kanon i artikkelen “Genre and the literary canon” (1979), og han deler inn i seks forskjellige typer av kanon:

1. **Den potensielle kanon** er den videste av alle kanontypene til Fowler. Her inngår all litteratur, skriftlig så vel som muntlig, som kan tenkes å bli innlemmet i kanon. I denne kanontypen inngår også tekster som ennå ikke er publisert og forfatterskap som ennå ikke er oppdaget.
2. **Den tilgjengelige kanon.** Dette er den litteraturen som man til enhver tid kan få tak i. Jo enklere tilgjengelig den er gjort, jo større vil sjansen være for at den blir lest. Her spiller blant annet et økonomisk prinsipp inn. De verkene som blir trykt i antologier eller som pocketbøker, vil bli lest av flere enn hva dyrere enkeltutgaver vil bli. På samme måte vil bibliotekene spille en viktig rolle i hva som blir gjort tilgjengelig. Til denne kanontypen hører altså all litteratur som ikke er gått tapt.
3. **Den offisielle kanon.** Denne typen kanon er en beskyttet form for kanon som blir institusjonalisert gjennom lister av tilrådd lesning. Utdannings- og mediesektoren spiller her en innflytelsesrik rolle. Denne kanontypen blir i andre sammenhenger kalt offentlig kanon eller generell kanon.
4. **Den utvalgte kanon.** Det er den kanon man kjenner gjennom pensumlister, antologier og anmeldelser gjort av mediene.
5. **Den kritiske kanon.** Til denne kanon hører de tekster som blir behandlet i litteraturkritiske debatter. Disse får gjerne omtale i innflytelsesrike tidsskrifter som er høyere verdsatt enn bibliografilister.
6. **Den personlige kanon.** Dette er en kanon som hver enkelt leser opparbeider seg, der lest og verdsatt litteratur blir til en kanon som anses som en personlig eiendel.

Slik inndeler og definerer Fowler de forskjellige kanontypene. Det er imidlertid noen av disse jeg finner mer relevante enn de øvrige. Den første kanontypen, den potensielle, virker noe søkt. Den innbefatter en så stor tekstmengde at den vanskelig vil la seg håndtere. Derfor kan det være mer formålstjenlig å la denne kanontypen inngå i den andre kanontypen, den tilgjengelige kanon. Jeg mener at kanontype tre og fire, den offisielle og den utvalgte, også er

så like at de kan slås sammen til å danne én kanontype. Begge tar for seg kanon i form av pensumlister og antologier. Fowlers poeng med at kritikk mot en kanonliste i den utvalgte kanon som deretter fører til en alternativ, men minst like diskutabel kanonliste, gjelder dette min oppfatning også for den offisielle kanon. En offisiell kanon er en åpen kanon som lett kan bli utsatt for kritikk. Den forholdsvis smale kritiske kanon er interessant, men man kan spørre seg i hvilken grad den vil påvirke den offisielle kanon. Den siste kanonbetegnelsen, den personlige kanon, er en kanontype som i langt større grad enn den offisielle kanon stadig vil være i endring. Gjennom ny lesing, nye erfaringer og utvikling hos individet vil den forandres. Til sammen fører mine innvendinger til at man står igjen med fire kanontyper som gir et ryddig bilde av kanontypene for mitt formål: den tilgjengelige, den offisielle, den kritiske og den personlige kanon.

Asbjørn Aarseth mener den personlige kanon er uten betydning (Aarseth 1995: 87), noe jeg er uenig i. Jeg mener at den personlige kanon er en viktig forutsetning for den offisielle kanon. Uten en subjektivt preget liste med forfattere og verker som man anser som sine personlige favoritter, vil aldri en offisiell kanon kunne overleve.

Et kjennetegn på en offisiell kanon er at den er kollektivt forankret, samt at den er selektiv og ikke inklusiv. Et eksempel på hvor omstridt en kanon kan bli fordi den er hevdet å være for personlig forankret, er Harold Blooms *The Western Canon. The Books and School of the Ages* (1994). Med Blooms bok reiste også gruppeproblematikken seg. Som hvit, velstående og velutdannet tilhørende den kulturelle elite i USA ble han anklaget for ikke å ta nok hensyn til andre grupper som fargede, fattige og kvinner. Dette er et at kanons problem, noe studien skal komme tilbake til senere.

Fred Arthur Asdal argumenterer sterkt for en personlig kanon i sin hovedoppgave "Fra litterær kanon til fagplan – fra fagplan til litterær kanon" (1998: 14f). En personlig kanon argumenterer ut fra eget ståsted og egen litterær smak og er dermed meget subjektiv, hevder Asdal. Den offisielle kanon, eller den offentlige kanon som Asdal velger å kalle den, bygges på et mer allment grunnlag enn det som er tilfelle med den personlige kanon. Den offisielle kanon kan ikke være kontroversiell eller spesiell, men gjør derimot krav på å være objektiv. Så kommer Asdal inn det som jeg anser som et viktig element i forholdet mellom den personlige og den offisielle kanon: "De er gjensidig avhengig av hverandre, og kan ikke stå alene" (op.cit: 15). Enhver personlig kanon er påvirket av den offisielle kanon fordi det offentlige rom henviser til noen gitte verker. Samtidig vil den offisielle kanon styres av den

personlige kanon. Ethvert demokratisk samfunn vil måtte forholde seg til det som faktisk blir lest. Slik påpeker Asdal at det er et dialogisk forhold mellom den personlige, subjektive kanon og den offisielle, selverklærte objektive kanon.

### 3.6.2 Torben Weinreichs kanoninndeling

Torben Weinreich har beskjeftiget seg mye med kanonbegrepet. Han deler i boka *Kanon – litteratur i folkeskolen* kanonbegrepet inn i flere typer (Weinreich 2004: 13ff). Fordi Weinreich har et didaktisk utgangspunkt og min studie undersøker lærebøker vil hans kanontyper være relevante.

**Åpen og skjult kanon:** En åpen kanon er en offentlig oppstilt liste over for eksempel tjue verk eller forfattere. Listen kan være utformet av en enkeltperson, en gruppe eller sågar en hel institusjon. En skjult kanon foreligger derimot ikke i listeform, verken som forslag eller besluttet av en eller annen myndighet. Den kan imidlertid registreres eller fremanalyseres ved å se på de verker og forfattere som opptrer i skolens lærebøker. Til en skjult kanon hører også en oversikt over verker og forfattere som befolkningen enten kjenner til eller har lest.

**Institusjonell og ikke-institusjonell kanon:** En institusjonell kanon er en kanon oppstilt av en myndighet. Dette kan være statens utarbeidelse av læreplaner eller andre fora med institusjonell karakter. Skjult institusjonell kanon er stadig tilbakevendende tekster i for eksempel lærebøker, mens åpen institusjonell kanon er forskrifter. En ikke-institusjonell kanon, åpen eller skjult, eksisterer utenfor institusjoner. En skjult ikke-institusjonell kanon omfatter de forfattere og verker som vil fremkomme i listeform hvis man spør et utvalg i befolkningen om deres betraktninger av hva som er den beste litteraturen de har lest.

**Forskriftsmessig og ikke-forskriftsmessig kanon:** Den forskriftsmessige kanon vil forekomme i læreplaner i skole- og utdanningssammenheng som i R94 og L97. De verker og forfattere som framkommer av læreplanen, bør eller skal inngå i undervisningen. Dette er en åpen og institusjonell kanon som i høy grad er tilgjengelig for den offentlige debatt. Alle andre kanoner, åpne eller skjulte, må betegnes som ikke-forskriftsmessige. De kan derimot bare betraktes som forslag.

Den type kanon jeg undersøker i denne studien er etter Weinreichs begreper en skjult kanon, for den foreligger ikke i noen listeform. Den er institusjonell fordi lærebøkene brukes i

institusjonen den videregående skole. I tillegg er den ikke-forskriftsmessig fordi den ikke framkommer av noen læreplan.<sup>14</sup>

### **3.7 Kanon i en ny tidsalder**

Samtidens kanon er åpen og dynamisk. Bakgrunnen er at stadig flere nasjonaliteter danner Norges befolkning, samfunnet er i økende grad internasjonalt orientert og massemediene har en sentral rolle i dagens samfunn. Tidligere var det uproblematisk å fremheve nasjonalt samhold. Samfunnet har imidlertid forandret seg siden for eksempel Francis Bull skrev sine litteraturhistorier der det som ble oppfattet som det aller mest genuint norske, ble fremhevet og kanonisert.

Fra 1970-årene begynte Norge å ta imot innvandring fra den tredje verden. Asbjørn Aarseth mener at utviklingen mot et mer heterogent samfunn bør få innvirkning på vår litterære kanon: “Det er neppe tvil om at en tilstand med innvandring fra ulike fjerne land setter nye krav til forvaltningen av den litterære kanon” (Aarseth 1995: 99). Den litterære kanon bør ta følgene av at Norges befolkning ikke er så homogent som tidligere. Aarseth hevder at den vil være nødt til å gi avkast på “den mest prektige, enstrengt delen av det klassiske repertoaret”, som ifølge ham vil bli oppfattet som “lite adekvat” (ibid.). Dermed bør denne litteraturen bli erstattet av litteratur med andre og bedre tilpassete kvaliteter. Folk og kultur hører sammen, og kanon er en del av kulturen.

I tillegg til det faktum at Norges innbyggere består av personer fra langt flere nasjonaliteter enn tidligere, har også en annen utvikling ført til endrede samfunnsforhold. Hvilken påvirkning har det multimediale samfunnet på den litterære kanon? Forvaltning av kanon innebærer en viss treghet. Men med den mediehistoriske utviklingen der elektroniske og digitale medier nå utgjør normaltilstanden i dette samfunnet og ikke er et nytt fenomen, vil muligens den litterære kanon bli påvirket av dette? Aarseth hevder at elever i den videregående skolen i dag sannsynligvis leser mindre tekst enn gymnaselever tidligere gjorde. I tillegg består læremidlene i dag av langt mer enn bare bøker, som allerede påpekt.s Men dette betyr ikke nødvendigvis at den litterære kanon er på vikende front, men at den er i endring. I dag møter man tekst på andre og flere arenaer enn tidligere, for eksempel ved bruk av internett og CD-rom. Dermed behøver det nødvendigvis ikke være slik at dagens elever

---

<sup>14</sup>En læreplan legger føringer for utarbeidelsen av en lærebok. En lærebok bør inneholde alle sentrale momenter i en læreplan, ellers vil boka bli ansett som lite brukbar til undervisning. Men slik det ble påpekt i innledningen er den litterære perioden fra 1980 og fram til i dag ikke styrt av læreplanenes krav om lesning av enkelte forfatterskap og verker.

leser mindre tekst enn før, men at tekstlesningen har forflyttet seg fra skjønnlitterære bøker til tekster på dataskjermen og sammensatte tekster som består av lyd, tekst og bilde.

## Kapittel 4 Empirisk undersøkelse

### 4.1 Presentasjon av enkeltverkene i undersøkelsen

#### 4.1.1 *Kolon*

Dette læreverket er utgitt av Det norske Samlaget og er en arvtaker av leseverket *Ord i tid*. Boka er skrevet av et forfatterteam på seks personer: Kåre Folkedal, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Thorbjørnsen, Kari Marie Thorbjørnsen og Laila Aase. Læreboka som studien tar utgangspunkt i, er fra 3. opplag i 1997 og ble sist revidert i 1995. I kapitlet “Litteraturhistorie fra 1960 til i dag” er omtalen av litteraturen i 1980- og 1990-årene presentert i underkapitlet “Litterært mangfold i 1980-årene” som utgjør sidene 270 til 282. Underkapitlet “Litteratur og moderne massemedier på 1900-tallet”, side 283 – 289, vil også bli kommentert.

*Kolons* framstilling av litteraturen i 1980- og 90-årene inkluderer hovedsakelig omtale av prosa, men det er imidlertid også korte omtaler av forfatterskap tilhørende dramatikk og lyrikk. Triviallitteratur, samisk litteratur og filmatiserte bøker omtales til slutt.

Som et organiseringsprinsipp skiller *Kolon* mellom eksperimentell og tradisjonell diktning og først presenteres “Prosadiktning i en realistisk tradisjon” (Folkedal m.fl. 1997: 270). Her omtales hele femten forfatterskap på tre sider, noe som bidrar til en katalogpreget framstilling. De forfatterskapene som presenteres først, får fylldigst omtale. Den første forfatteren som omtales, er Dag Solstad, og hans forfatterskap brukes kontrasterende til litteraturen i 1970-årene. Romanene *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemsokt vårt land* og *Roman 1987* er eksempler på verker av forfattere som i “tiåret før skrev sosialrealistiske romaner, men [som] nå gikk bort fra det sosialrealistiske programmet” (ibid.).

Kjell Askildsen, Karin Elstad og Liv Køltzow klassifiseres deretter sammen fordi de alle skriver om “samliv, fremmedgjøring og isolasjon”, og Askildsen beskrives som “perfeksjonist” og “prisbelønt”, mens Elstads veker kun omtales som “en stor lesersuksess”.

Neste gruppe er tre som har ungdom og oppvekst som tema i sine bøker: Ingvar Ambjørnsen, Lars Saabye Christensen og Edvard Hoem. Ambjørnsens *Hvite niggere* og bøkene om Pelle og Proffen og Saabye Christensens *Beatles*, *Bly* og *Herman* blir trukket fram fordi handlingen er lagt til Oslo og hovedpersonene er såkalte outsiders i samfunnet. Edvard Hoems

forfatterskap kontekstualiseres og trekkes inn fordi oppvekst er tema i romanene *Heimlandet Barndom* og *Engelen din, Robinson*.

Deretter presenteres to kvinnelige forfattere som begge har skrevet trilogier med ei jente i hovedrollen: Bjørg Vik og hennes tre bøker om Elsi Lund og Herbjørg Wassmo med trilogien om Tora.

Siste forfatterskapsgruppe som hører til den realistiske fortelletradisjonen er krimforfattere. De to første er Jon Michelet og Kim Småge. Michelet er representant for de mange forfatterne som “oppdaget at det går an å legge et samfunnskritisk innhold inn i kriminalromaner” (ibid.). Lærebokas karakteristikk av Michelet og Småge er at de “skriver i et røft, muntligfarget språk” (op.cit: 273). Det røffe språket gjelder også for “nye, yngre forfattere, som Pål Gerhard Olsen og Morten Harry Olsen”. Olsen og Olsen grupperes sammen fordi “rammen om deres bøker er et moderne, rotløst byliv” (ibid.). Det siste forfatterskapet som omtales innenfor denne grupperingen, er Gunnar Staalesens. Hans romaner “om den private etterforskeren Varg Veum skildrer et Bergensmiljø fylt av vold og elendighet som bakgrunn for kriminalgåtene” (ibid.). Som studien senere skal vise, henvises det ofte til *kvinnelige kriminalforfattere*, noe altså *Kolon* unngår. Kriminallitteraturen omtales sammen med øvrig prosalitteratur, noe som kan tolkes som en oppvurdering av dens status.

Deretter følger behandlingen av den eksperimentelle diktningen, og både episk og lyrisk diktning omtales under overskriften “Formeksperimenter og nye tendenser” (ibid.). Til sammen sju forfatterskap presenterer den eksperimentelle diktningen, og også dette avsnittet har et katalogpreg. Først omtales Ragnar Hovland og Jon Fosse, som begge er bruker Vestlandet i flere av sine verker. Dessuten er de ifølge læreboka influert av rock, noe som er tydelig i flere av bøkene deres. Hovland skriver ifølge *Kolon* “i mange forskjellige sjangrer og bryter med alle sjangerkonvensjoner” (ibid.) Det er Fosses *Naustet* som omtales som eksempel på rockens påvirkning på Fosse, og leseren får vite at “språket i boka er preget av rytmiske gjentakelser”, men plassen er tydeligvis for knapp til at det kan gis noen teksteksempler hvor leseren kan få et inntrykk av dette.

Lars Amund Vaage og Mari Osmundsen grupperes sammen fordi de skriver såkalt “fantastisk litteratur”, og deretter klassifiseres Eva Jensen og Merethe Lindstrøm sammen på bakgrunn av “jenterollen og forholdet til foreldregenerasjonene” som viktige emner i sine romaner (op.cit: 274).



Til slutt i framstillingen av den eksperimentelle diktningen omtales lyrikerne Anne Bøe, Bertrand Besigye og Jamshed Masroor. Diktene til Bøe har ifølge *Kolon* “paradoksale ordsammenstillinger og bilder, ofte i et muntlig preget språk”. Det muntlige språket bringer leseren til Besigye og debutsamling *Du dør så langsomt at du tror du lever*. Denne samlingen “ble godt mottatt av kritikere. Disse diktene var annerledes”, hevder læreboka (ibid.). Den tredje og siste lyrikeren som omtales, er Masroor. Han “skriver dikt preget både av impulser fra hans egen bakgrunnskultur og fra vestlig poesi” i diktsamlingen *Oseaner av øyeblikk*. Her er altså ett av få eksempler på at innvanderlitteraturen omtales i de litteraturhistoriske framstillingene.

Så følger et avsnitt under tittelen “Å skrive i en medie verden” (op.cit: 275). Forfatterne som klassifiseres under dette avsnittet, er Kjartan Fløgstad med *Det 7. klima* og Jan Kjørstad med *Homo falsus* og *Det store eventyret* som ifølge læreboka handler om “hvordan det moderne mennesket blir manipulert” (ibid.) og *Forføreren* (1993) som “er komponert som en mosaikk av flere ulike fortellinger og med en eksperimenterende holdning til tradisjonelle episke virkemidler” (ibid.). Suksess er i læreboka et klassifiseringsprinsipp for “to så vidt forskjellige bøker som Roy Jacobsens *Seierherrene* og Jostein Gaarders *Sofies verden*, begge fra 1991”. *Salgssuksess* et honnørord som i stor grad fører til at forfatterskap og verk omtales i lærebøkene. *Kolon* trekker fram *Forføreren*, *Seierherrene* og *Sofies verden* for å vise “mangfoldet ” i norsk litteratur: “Vi kan la disse tre vidt forskjellige bøkene stå som et bilde på mangfoldet i norsk litteratur i 1990-årene” (op.cit: 276).

*Kolon* skiller omtalen av dramatisk diktning fra framstillingen av episk og lyrisk diktning, og trekker fram Cecilie Løveid som den fremste dramatiker, mye fordi hennes hørespill *Måkespisere* “vakte internasjonal oppmerksomhet” (op.cit: 277). Den andre dramatiker som omtales er Sverre Udnæs. Han er ifølge *Kolon* den “som best har utnyttet det nye mediet [fjernsynet] (op.cit: 278). Jon Fosse presenteres ikke som dramatiker i denne læreboka, men omtales på bakgrunn av sin prosadiktning.

Under avsnittet “Litteratur og lesing” omtales to forfattere som skriver innenfor sjangeren triviallitteratur. Ifølge *Kolon* var bøkene til Kjell Hallbing og Margit Sandemo “de store salgssuksessene [...] og internasjonale bestselgere”. Litterær kvalitet diskuteres ikke, men læreboka distingverer denne litteraturen fra “seriøs litteratur” (ibid.).

*Kolon* omtaler samisk litteratur nokså grundig, og det legges spesielt vekt på samiske lyrikere. Synnøve Persen bruker ifølge læreboka naturen som et motiv i diktene sine, mens Kirsti Paltto og Rauni Magga Lukkari “er opptatt av den samiske egenart og tradisjon, men de er samtidig kritiske til kvinnens plass i denne tradisjonen” (op.cit: 281). Nils-Aslak Valkepää trekkes også fram, mye fordi han fikk Nordisk Råds litteraturpris for *Beaivi, Áhčážan (Solen min far)* i 1991. Ailo Gaup og Aagot Vinterbo-Hohr er de to siste samiske lyrikerne som *Kolon* trekker fram.

I underkapitlet “Litteratur og moderne massemedier på 1900-tallet” omtales litteratur i radio, på plater og kassetter, og filmatisering av litteratur. Blant de romanene som ble filmatisert, trekker *Kolon* fram kriminalromanen *Orions belte* av Michelet, *Døden på Oslo S* av Ambjørnsen og *Herman* av Saabye Christensen.

Denne læreboka er det læreverket i undersøkelsen som bærer mest preg av katalogform, for det er relativt mange forfatterskap som omtales på få sider, noe som fører til at det blir liten plass til videre karakteristikker og vurderinger av forfatterskap. Det er positivt at læreverket velger ikke å omtale mange titler innenfor hvert forfatterskap, men heller konsentrere framstillingen om ett eller to verk. Dette kunne muligens gjort plass for noen tekstutdrag, men denne læreboka inkluderer ikke et eneste tekstutdrag i framstillingen av litteraturen på 80- og 90-tallet, slik at leseren sitter igjen med få forestillinger om hvordan diktningen egentlig er.

Av såkalt marginalisert litteratur omtaler *Kolon* trivial- og kriminallitteratur samt samisk litteratur, og bidrar til en oppvurdering av disse delenes status i tilknytning til kanon.

#### **4.1.2 Bruer**

*Bruer* er utgitt av Aschehoug forlag i 1996 og er urevidert siden da. Til sammen er dette læreverket blitt utgitt i sju opplag, og studien tar utgangspunkt i opplaget utgitt i 2003. Forfatterne bak dette læreverket er Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Olav Veka og Mari Beinset Waagaard. Det litteraturhistoriske kapitlet heter “80-årene” (side 193 – 210). Selv om tittelen indikerer at bare 80-årene omtales, inkluderes også en framstilling av litteraturen fra første halvdel av 90-tallet. Framstillingen er organisert etter sjangrene epikk, lyrikk og dramatikk. Den episke diktningen behandles over flest sider, mens lyrisk og dramatisk diktning ikke gis fullt så fyldig omtale. Deretter gir boka en forholdsvis bred behandling av litteratur innenfor sjangrene “Krim og spenning”, “Seriebøker” og “Samisk litteratur”.

*Bruer* har ingen samfunnsorientert innledning, men begynner i likhet med *Kolon* rett på forfatterskapsomtalen. Tre forfattere hvis verker fungerer som kontraster til litteraturen på 1970-tallet: Kjartan Fløgstad med *Dalen Portland* (1978), en bok som peker fram mot “80-årenes sterke innslag av fabulerende prosa” (Engelstad m.fl. 2003: 193), Tove Lie som dyrker de eviggyldige temaene som “Havet, døden og kjærligheten”, temaer det ifølge *Bruer* ikke ble skrevet så mye om i 70-årene. Det tredje verket som omtales fordi det tar et oppgjør med litteraturen på 1970-tallet, er Kaj Skagens *Bazarovs barn* (1983).

I likhet med *Kolon* skiller *Bruer* mellom eksperimentell og tradisjonell diktning, men bare to forfatterskap knyttes til den eksperimentelle, så den tradisjonelle prosadiktningen har en langt mer framtrædende plass i denne læreboka. Tor Åge Bingsværd og Kjartan Fløgstad er representanter for “Fantasi og magi”. Bringsværd er ifølge *Bruer* den som “kastet seg lengst ut i den fantastiske litteraturen”, mens Fløgstad brukte *Fyr og flamme* og *Det sjuande klima* til å “harselere over norsk væremåte og mediepolitikk” (op.cit: 194).

De følgende forfatterne framstilles i *Bruer* som skribenter innenfor tradisjonell fortellekunst. Dag Solstad, Espen Haavardsholm og Tor Obrestad omtales som “Det røde trekløveret” fra 70-årene som ifølge *Bruer* har beveget seg bort fra politisk litteratur. Det er i fremste rekke Solstad som omtales, og da spesielt hans *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemsøkt vårt land*. Ingvar Ambjørnsen og Lars Saabye Christensen omtales deretter som forfattere av generasjonsromaner, og Anne Karin Elstads *Maria, Maria* trekkes fram fordi den “ble en publikumssuksess da den kom ut på slutten av 1980-årene” (op.cit: 195). Neste forfatterskapsgruppe er tre kvinner som alle har skrevet hver sin trilogi om ei jente som følges fra ungjente til voksenliv. Disse tre er Herbjørg Wassmo med sin trilogi om Tora, Gerd Brantenberg med trilogien om Inger, og Bjørg Vik med sin Elsi-trilogi. Kjønn er klassifiseringsprinsipp, og bare kvinnelige forfattere må oppleve å bli gruppert ut fra kjønn og ikke litterære produksjon.

Under overskriften “De store, brede romanene” (op.cit: 196) presenteres verker og forfatterskap der antall sider og publikumssuksess synes å være klassifiserende. Til denne gruppen hører Erik Fosnes Hansens *Salme ved reisens slutt* som “fikk overdådig positiv omtale i mediene og mange lesere” og Roy Jacobsens “kjemperoman” *Seierherrene*, der “både lesere og kritikere var storforfornøyde”. Den tredje romanen er Bergljot Hobæk Haffs *Renhetens pris*. Den opplevde ingen suksess i Norge, men ifølge læreboka ble den i Danmark

“omtalt som en av de store europeiske bøkene i vår tid”. Den fjerde og siste romanen tilhørende denne gruppa er Jan Kjærstads “frodige bok” *Forførereren*.

I avsnittet “Rikt mangfold” omtales to romaner som viser mangfoldet i litteraturen og “som har vakt stor oppmerksomhet også utenlands”. *Sofies verden* av Jostein Gaarder er det verket som “har vakt aller størst oppsikt. Boka har gått sin seiersgang både i Europa og USA, og overalt er den blitt en bestselger og har kommet i kjempeopplag” (op.cit: 197). Karsten Alnæs’ *Sabina* “har også fått stor respons både her i landet og ellers i Europa”.

Ungdom og oppvekst er grupperingsprinsipp i omtalene av Alnæs og Tove Nilsen. Alnæs’ *Kjempesnell og blå dager* og Nilsens *Skyskraperengler* trekkes fram, og i begge er handlingen lagt til Oslo. Til sammen fire forfatterskap tilknyttet temaet ungdom og oppvekst omtales i denne læreboka. Deretter grupperes Axel Jensens *Lul* og Kjell Askildsens *Et stort øde landskap* sammen med pessimisme som en felles grunntone.

Under overskriften “Einstøinger i storbyen” (op.cit: 198) tas det utgangspunkt i de litterære skikkelsene Otto Olsen i Lars Saabye Christensens *Gutten som ville være en av gutta*, Elling i Ambjørnsens *Utsikt til paradiset* og *Fugledansen* og Elias Rukla i Solstads *Genanse og verdighet*. Dette er særdeles vellykket, og det er en ulempe i lærebøkene at det ikke gis flere framstillinger av denne typen. I stedet for å gjengi innholdet i sammendragsform over få linjer, slik det ofte blir gjort i lærebøkene, skildres disse romanene ut fra tre skikkelser, noe som visualiserer boka på en spennende måte.

Lyrikk omtales under overskriften “Lyrikk – bare for de få?” (op.cit: 200), og et ønske med framstillingen er at leseren skal få et mer hverdagslig syn på denne sjangeren. Dette er et av de bedre avsnittene i læreboka. Arild Nyquist og Jan Erik Vold er ifølge *Bruer* to poeter som “har gjort mye for å få vekk det «høytidelige» stampelet på lyrikken”. Deretter får Gro Dahle stor omtale, og hun ble ifølge læreboka “lest, lagt merke til, hennes dikt kom inn i leseverk [...], og hun ble sitert i Stortinget!” (op.cit: 202). Diktsamlingene hennes “har fått gode anmeldelser, og hun er blitt betegnet som en forfriskende *naivist*”, men “hun er ingen opprører”, noe derimot Alexander G. Rubio med *Nylonrosen* og Bertrand Besigye med *Og du dør så langsomt at du tror du lever* omtales som. Torild Wardenær og hennes *I pionértiden* blir så trukket fram. Honnørord tilskrevet Wardenær er ifølge kritikken at hun er “den beste av alle debutantene” og “at det var *humoren* i dikten som ble lagt merke til” (ibid.).

De to siste lyrikerne som omtales er Stein Mehren, “en av «den gamle garde»”, som skriver lyrikk “uten å bry seg om trender” og Kjell Erik Vindtorn som ifølge læreboka er “språkkunstner”, og han “leker med begrepene, ordene, bildene”( op.cit: 202f).

Deretter følger et lite avsnitt om dramatisk diktning, og Cecilie Løveid omtales som landets fremste dramatiker, og henne internasjonale suksess er lagt merke til: “[hun] er en av få moderne dramatikerer som har fått sine skuespill oppført også på utenlandske scener” (op.cit: 204). Bjørg Vik er den andre dramatiker som presenteres, og hun har “hatt suksess” med forskjellige stykker. Jon Fosses dramatik omtales heller ikke i dette læreverket, noe som kan virke som en dristig konklusjon i og med at han er så mye spilt og lest som han er.

*Bruer* vier nokså mye oppmerksomhet til den marginaliserte delen av skolens kanon. Kriminal- og trivallitteratur og samisk diktning får til sammen 5 ½ side. Kriminallitteraturen settes innledningsvis inn i en internasjonal og nordisk sammenheng med Roald Dahl, Ken Follet og Agatha Christie, noe som ofte er et fraværende element i de litteraturhistoriske framstillingene. I norsk kriminallitteratur trekkes en linje fra Maurits Hansen, Stein Riverton og Gerd Nyquist fram til samtidens kriminalforfattere. Gunnar Staalesens bøker om antihelten Varg Veum og Anne Holts bøker om politibetjenten Hanne Wilhelmsen er kriminalromaner “der samfunnsproblemer ofte blir tatt opp”, en lignende beskrivelse som i *Kolon*. Holt skriver ifølge læreboka med “driv, spenning og engasjement”, og *Bruer* siterer en kritiker som hevdet at: “Norge har fått en ny forfatter av internasjonalt format” (op.cit: 207). Kim Småge, Frederik Skagen og Jon Michelet er de tre siste som omtales. Framstillingen av kriminallitteraturen preges av til dels mange titler, men evner å gi leseren en kort innføring i denne sjangeren. Også *Bruer* unngår å bruke termen “kvinnelige krimforfattere”.

En annen marginalisert sjanger i lærebøker er trivallitteratur. *Bruer* omtaler imidlertid sjangeren i avsnittet “Seriebøker”, som de velger å kalle det. Ifølge læreboka har både Margit Sandemo og Kjell Hallbing hatt stor salgssuksess, men bøkene deres “avviker lite fra hverandre, rent innholdsmessig” (ibid.). Willy Ustads forfatterskap vurderes høyere enn Sandemos og Hallbings. Ustad tar opp temaer som “svært sjelden forekommer i populærlitteraturen, og bøkene er i det hele tatt mer realistisk skildret enn det som er vanlig når det gjelder seriebøker” (op.cit: 208). *Bruer* diskuterer hva man kan eller bør forvente av kvaliteten på skjønnlitteratur, og spør retorisk om man ikke venter noe mer enn bare underholdning av god skjønnlitteratur.

Helt til slutt framstilles samisk litteratur, og en sentral plass i samisk litteratur gis den finsk-samiske multikunstneren Nils-Aslak Valkeapää. Kirsti Paltto og Rauni Magga Lukkari karakteriseres som kritiske røster mot mannssamfunnet, og Aagot Vinterbo-Hohr og Ailo Gaup skriver om søken etter identitet og språk. Nesten de samme lyrikerne som i *Kolon* omtales altså i denne læreboka.

Den episke diktningen får størst plass i denne læreboka, men lærebokforfatterne viser også villighet til å inkludere lyrikk og dramatikk, og spesielt omtalen av lyrikken er spennende og pedagogisk skrevet. I tillegg vies oppmerksomhet til marginaliserte deler av den litterære kanon som kriminal- og triviallitteratur og samisk diktning. Læreverket gir en saklig omtale av de litterære verkene, men det byr ikke på noen overraskende standpunkter og kan nok oppleves som noe baktungt og lite inspirerende. Det er i fremste rekke tematikken i verkene som omtales, ikke de estetiske sidene ved verkene, og av og til bærer framstillingen preg av tittelopphopping. Læreverket viser imidlertid ingen tendenser til å bli katalogpreget, for det omtaler heller færre forfatterskap og presenterer disse grundigere. Likevel er det få tekstutdrag og nesten ingen biografiske opplysninger, noe som kunne ført til en mer spennende framstilling. Sammen med *Tekst og tanke* har *Bruer* hatt en ledende plass i markedet, og den faglige tyngden læreverket representerer, kan forklare hvorfor. *Bruer* har gjennomgått sin siste revisjon, og Aschehoug forlag har både laget et nytt læreverk, *Epos*, samt at utgivelse av enda et nytt læreverk er varslet.

#### **4.1.3 I språket**

*I språket* er utgitt av Gyldendal Forlag og er skrevet av et forfatterteam på seks personer: Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg, Willy Dahl, Linda Hambro, Eskil Hanssen og Marianne Røskeland. Studien tar utgangspunkt i 1. utgave, 1. opplag fra 1998, og kapitlet heter “1980-1995” (side 309 – 342) og er et underkapittel av “1945-1995 Medium og litteratur”.

*I språket* innleder kapitlet med samfunns- og idémessige forutsetninger for litteraturen. Musikkvideo forstås som en sentral del av ungdommers liv, og “det postmoderne samfunnet” beskriver ut fra stikkordene informasjonsteknologi og ny samfunnsstruktur (Aksnes m.fl. 1998: 311). Rent litterært brukes Kjærstad som en kontrast til 70-årene ved at læreverket argumenterer for at han “markerte seg sterkt i oppgjeret med den sosialrealistiske litteraturen fra 70-åra” (op.cit: 314).

Læreboka omtaler fortrinnsvis episk diktning, men velger også å inkludere lyrikk og dramatikk i framstillingen, selv om disse har en mindre plass i framstillingen. Også i denne læreboka er *mangfold* et sentralt begrep: “Det er freistande å seie at det nettopp er dette mangfaldet, dei mange ytringsformene, som er kjenneteiknet på litteraturen i denne perioden” (ibid.). Det er til sammen fire romaner som representerer den eksperimentelle romandiktningen. Jan Kjærstads *Homo Falsus* er ifølge læreboka “rekna som ein av dei første og kanskje mest typiske postmoderne romanane i skandinavisk samanheng”. *Kyka/1984* av Karin Moe er den andre, og lærebokforfatterne mener at Moe “plasserer seg sjølv sikkert i ein postmoderne posisjon”, og at hun “set stadig lesaren på prøve!”. Den tredje eksperimentelle romanen er Sissel Lies *Tigersmil* som karakteriseres som den “prisbelønte debuten hennar”(op.cit: 316) og til slutt Jon Fosses romaner og først og fremst *Stengt gitar* som “bryt med den realistiske tradisjonen”, og tekstene hans kan kalles for “ei form for *minimalisme*” der “rytme og musikalitet” er sentrale elementer (op.cit: 317). Å være en slags opprører og å gjøre noe nytt, synes å være positivt. Læreboka karakteriserer Kjærstad, Fosse og Moe som “avantgarden” fordi de har gjort nybrottsarbeid i litteraturen, og med sammenligning til kunstnere og tenkere på begynnelsen av 1900-tallet, “gjekk føre og bana veg for det nye som skulle komme” (ibid.).

Etter omtalen av eksperimentell prosadiktning presenteres eksperimentell lyrikk under tittelen “Lyrikk i grenseland mellom poesi og prosa” (op.cit: 318). Ni forfatterskap omtales over drøye tre sider, og katalogpreget er større her enn i forrige avsnitt. Først Eldrid Lunden som ifølge læreboka “problematiserte [...] det *automatiske* i språket, korleis språket kan forføre oss og få overtaket om vi ikkje stiller spørsmål ved det” (op.cit: 319), og for å eksemplifisere dette gir læreboka et utdrag fra *Gjenkjennelsen*. Så følger omtaler av åtte lyrikere der framstillingen er preget av verkomtale, men som av og til brytes opp med vurderinger av forfatterskapene og gir spennende innfallsvinkler til diktningen slik at lesningen blir preget av lyst og fornøyelse. Ole Robert Sunde, Sigmund Mjelve, Tor Ulven og Inger Elisabeth Hansen er de fire første som omtales relativt kort. Deretter Kjell Erik Vindtorn og Thorvald Steen som knyttes til surrealismen, men det er ikke plass til tekstutdrag, bare eksempler på titler av Vindtorn for å illustrere dette: *Barbeinte skyskraper*, *Hamrende vaffelhjerter*, *Vokt Dem for hunden* og *Nedbrente luftslott* (op.cit: 321). Til slutt presenteres to “opprørere”: Øyvind Berg og Gro Dahle. Berg omtales som “den evige opprøreren mellom lyrikarane i 80- og 90-åra”, mens Dahle “har ei eiga evne til å overraske lesaren med plutselige groteske eller uhyggelege innslag” (op.cit: 322).

Etter eksperimentell epikk og lyrikk følger omtalen av dramatisk diktning. Spesielt Cecilie Løveid framheves, noe som først og fremst forklares med suksessen til hørespillet *Måkespisere*. Løveids suksess i utlandet tillegges stor vekt: “Cecilie Løveid er ein av dei få norske dramatikarane, utanom Ibsen, som vart spela på internasjonale scenar i 80-åra” (op.cit: 323). Denne læreboka omtaler Jon Fosse bare som epiker, og nevner ham ikke som dramatiker.

Neste forfatterskapsgruppe omtales sammen fordi tematikken kretser rundt ungdom og oppvekst. Lars Saabye Christensen og Ingvar Ambjørnsen grupperes sammen fordi de ifølge læreboka er populære blant unge “som er vakse opp i 90-åra”, og fordi “fleire av bøkene deira har vorte populære spelefilmar”. Dessuten skriver begge fra Oslo, henholdsvis Saabye Christensen fra “Oslos nestbeste vestkant” og Ambjørnsen fra “heilt andre strøk i Oslo”. Romaner av Saabye Christensen som blir omtalt, er først og fremst *Beatles* og oppfølgeren *Bly*, men også kriminalromanen *Jokeren*, historien om *Herman* og *Gutten som ville være en av gutta*. Saabye Christensen driver “forteljekunst”, men ingen eksempler på dette gis i framstillingen. Gjennom bøkene om Pelle og Proffen og Elling og Kjell Bjarne blir Ambjørnsen en “sosialt og politisk engasjert forteljar” og de “viser kvar Ambjørnsen har lojaliteten sin” (op.cit: 326).

Roy Jacobsen og Tove Nilsen har ifølge læreboka “vore med på å kartleggje drabantbyoppvekst” med *Seierherrene* og bøkene om ungjenta Tove: *Skyskraperengler*, *Skyskrapersommer* og *G for Georg*. Den siste forfatteren som knyttes til temaet ungdom og oppvekst, er Karin Sveen. Vestlandet er klassifiseringsprinsipp for de to siste forfatterskapene som omtales i dette avsnittet: Lars Amund Vaage og Ragnar Hovland. Et sentralt tema i romanene deres er “bygdetradisjoner av vestnorsk merke”.

*I språket* har en meget omfattende framstilling av barne- og ungdomslitteraturen sammenlignet med de andre lærebøkene i undersøkelsen. Tolv forfatterskap og desto flere verker omtales, og læreboka ønsker å gjøre opp for denne delen som en marginalisert sjanger: “barne- og ungdomslitteraturen [utvikla seg] i 80-åra til ein sjølvstendig sjanger som i kvalitet er fullt på høgde med det beste i vaksenlitteraturen” (op.cit: 328). De seks første forfatterskapene som omtales, grupperes sammen fordi de skriver romaner som kan leses på to plan, både av unge og voksne lesere. Tormod Haugen har ifølge læreboka en spesiell posisjon og omtales relativt grundig. Lars Amund Vaage, Ragnar Hovland, Helga Gunerius



Eriksen, Marit Kaldhol og Lars Saabye Christensen er fem andre forfattere som trekkes fram i denne sammenheng.

I Tor Fretheims bøker står gutterollen sentralt, og Erna Oslands bøker er ifølge *I språket* en “leik med sjangrar og fantasi” (ibid.). Leseren får vite at “ei rekkje forfattarar skriv også meir realistiske bøker med utgangspunkt i historia”, og *I språket* bruker Torill Thorstad Hauger og Mette Newth som representanter for slik litteratur. Kjersti Scheen har blant annet skrevet en spenningsbok for barn, og har ifølge læreboka en styrke “i treffande replikkunst og konkret sansa røyndomsskildring” (ibid.). Rune Belsvik er ifølge læreverket “ein allsidig og humoristisk forfattar av både barne- og ungdomsbøker” og han skrevet blant annet om “kvardagshelten Arne Bu”. Til slutt i framstillingen av barne- og ungdomslitteratur omtales Jostein Gaarder. *Sofies verden* “vart ein sensasjon. I 1993 var ho den boka i verda som selde mest”, får leseren vite. Læreboka bruker Gaarders bøker som typiske eksempler på “den postmoderne romanen”.

Etter den relativt omfattende omtalen av barne- og ungdomslitteratur følger et avsnitt som heter “Mytar og magi”. Her omtales forfattere som skriver eksperimentell prosadiktning. Tre forfatterskap tilhører denne gruppen: Bergljot Hobæk Haff, Tor Åge Bringsværd og Mari Osmundsen. Med titler som *Skjøgens bok*, *Sønnen*, *Heksen* og *Gudsmoren* er det ifølge *I språket* “tydeleg at Haff ofte bruker historiske og mytologiske utgangspunkt for forteljningane sine” (op.cit: 331). Bringsværd karakteriseres blant annet som “ein populær dramatikar”, mye på grunn av bøkene om Gobi (op.cit: 332). Mari Osmundsens bøker “sameinar eit djupt samfunnsengasjement med element av fabel og eventyr” (op.cit: 333).

I neste avsnitt omtaler læreboka noen av forfatterne som var tilknyttet tilskriftet Profil på 1970-tallet, og forklarer hvordan forfatterskapene deres har utviklet seg utover i 1980-årene. Haugen, Vold, Økland, Hoem, Haavardsholm, Obrestad og Brekke omtales bare helt kort, mens Dag Solstad, Liv Køltzow og Kjartan Fløgstad presenteres i bredere omfang. Solstad tar ifølge læreboka et oppgjør med fortida i *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemsøkt vårt land* og *Roman 1987*. Liv Køltzows har forlatt den politiske litteraturen, og har blant annet identitet som tema i *Løp, mann* og *Hvem har ditt ansikt* og Kjartan Fløgstads *Det 7. klima* skal vise hvordan forfatteren har beveget seg bort fra politikken som et hovedanliggende i litteraturen.

Med tittelen “Populære forteljarar” (op.cit: 335) fungerer salgssuksess som et klassifiseringsprinsipp. Fire forfatterskap omtales, og bredest presentasjon får Herbjørg Wassmo. Ifølge læreboka stod hun bak “ein av dei aller største romansuksessane” med sin trilogi om Tora. Læreboka forteller leseren at Wassmo “er nyskapande [...] særleg i det poetiske språket” (op.cit: 336). Andre honnørord som tilfaller Wassmo, er at hun skriver om tabubelagte emner med “både innsikt og poetisk kraft”, og at hun har med “vakre og vare naturskildringar, saftig nordnorsk replikkunst og fargerike figurar”. Anne Karin Elstad har også opplevd salgssuksess, spesielt med *Maria, Maria* som solgte opp mot “100 000 eksemplar”. Mot slutten omtales Knut Faldbakken og Erik Fosnes Hansen relativt kort, men begge karakteriseres som “populære fortejarar” (op.cit: 336).

I avsnittet “Den knappe stilen og brotsverket som motiv” presenteres mange forfatterskap. Først Kjell Askildsen som representerer minimalismen som han ifølge læreboka er “nesten åleine om i norsk samanheng”, men også Laila Stien knyttes til denne skrivemåten. Til “brotsverk som motiv” følger 11 forfatterskapsomtaler, noen er omfattende, mens andre er mer knappe. Først omtales Øystein Lønn, og ulikt de andre lærebøkene representerer ikke Lønn minimalismen i denne læreboka. Ifølge *I språket* er det karakteristiske ved hans forfatterskap måten han bruker krimsjangeren i sine fortellinger, men leseren får ikke vite hvilke titler dette eventuelt skulle gjelde. Det andre forfatterskapet som knyttes til bruk av kriminalsjangeren i sine romaner, er Jan Kjærstad med *Rand*.

Morten Harry Olsen og Jonny Halberg knyttes også til kriminalsjangeren, og begge skriver ifølge læreboka i en “hardkokt stil”. De andre lærebøkene som omtaler Olsen og Halberg, presenterer dem som forfattere innenfor sjangeren *skittenrealisme*, men altså ikke *I språket*. De neste fire forfatterskapene grupperes sammen både fordi de skriver krimromaner og fordi handlingen i bøkene “spreier seg [...] meir geografisk” rundt i Norge. *Sjakta* av Dag Helleve “går føre seg på høgfjellet, i Bil- og Tunnel-Noreg”, mens *Hundemordet* av Audun Sjøstrand utspiller seg i Øygarden i Hordaland. “Vestpå” ligger også handlingen i bøkene *Heit juice*, *Død mann på boks* og *Til jord skal du bli* av Kolbjørn Hauge. Den siste i denne firergruppen, Idar Lind, “utforskar kriminaliteten i Trondheim i bøker som *Hotell Tordenskjold*, *13 takers blues* og *Hysj*” (op.cit: 339).

Helt til slutt omtales kvinnelige kriminalforfattere, og kjønn er altså klassifiseringsprinsipp. Anne Holt og Kjersti Scheen presenteres som kvinnelige kriminalforfattere som slo igjennom i 1990-årene. Holt har siden utgivelsen av politiromanen *Blind gudinne* i 1993 gitt ut “fleire

skildringar av kriminalitet og korrupsjon i hovudstaden, som alle blir bestseljarar” (ibid.). Holt og Scheen håndterer ifølge læreboka krimsjangeren på forskjellige måter. Mens “Holts verd kan synast som om sjøve samfunnet er sjukt, med organisert kriminalitet, korrupsjon og svindel”, legger Scheen heller vekt på “karakterteikning og ei rik miljøskildring” (ibid.). *I språket* omtaler kriminalsjangeren på en utfyllende måte, og hevder selv at “Det er i det heile mange gode forfattarar som utover i 80-åra er med på å gjere kriminallitteratur til ein både aktuell, spennande og populær sjanger” (op.cit: 338). Læreboka har en omfattende framstilling av kriminallitteraturen både med tanke på antall forfatterskapsomtalar og mange titler. Spesielt godt fungerer omtalene av dem som skriver fra andre deler av landet enn det sentrale Østlandet. Ikke fullt så klokt er det å presentere tre kvinnelige krimforfattere mot slutten av avsnittet. Fortjener ikke disse å omtales på bakgrunn av bøkene, ikke på grunn av sitt kjønn?

Som en “påminning om at Norge er ein del av den større verda” omtaler læreboka helt kort forfatteren He Dong som tilhører “innvandrerlitteraturen”. Hans forfatterskap omtales svært knapt. I det aller siste avsnittet rettes blikket framover. Læreboka viser hvordan forfatteren John Erik Riley tar stilling til og benytter seg av de nye teknologiske og digitale mediene i sin bok *Ikoner i et vindu*. Ved å se framover inn i et nytt årtusen, avrunder *I språket* sin litteraturhistoriske framstilling av de to siste tiårene av 1900-tallet.

Denne litteraturhistoriske framstillingen av 1980- og 1990-tallslitteraturen er både omfattende og byr på flere estetiske vurderinger, blant annet i omtalen av de eksperimentelle romanene. *I språket* baserer verkomtalene i større grad enn de fleste andre læreverkene på litteraturens form og ikke bare dens innhold. Dette er det imidlertid ikke mange læreverker som gjør, og *I språket* og *Tema*, som studien senere skal presentere, er de beste i klassen i så måte. Lærebokforfatterne har viet mange sider til den nyeste litteraturen og trekker paralleller mellom litteraturhistorie og mediehistorie. Dette gjøres uten at framstillingen blir populistisk og flat. I likhet med samtlige læreverker omtaler *I språket* flest forfatterskap tilknyttet episk diktning, både eksperimentelle forfattere og dem som tilhører den realistiske fortelletradisjonen. De fleste av de omtalte lyrikerne skriver ifølge læreboka i spenningen mellom poesi og prosa, og innenfor dramatikken er det en klar favorisering av Cecilie Løveid.

#### **4.1.4 Tekst og tanke**

*Tekst og tanke* ble første gang utgitt av Universitetsforlaget som nå er oppkjøpt av Aschehoug forlag. Læreboka som studien tar utgangspunkt i, er en revidert utgave fra 2000 og er fra 2.

opplag i 2001. Forfattere er Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud og Inger Marie Semmen. Kapitlet heter “Perioden etter 1980” og utgjør sidene 368 – 387. Læreboka har en samfunnsorientert innledning der stikkord er økonomi og et kulturliv “uten store motsetninger og opprivende debatter” (Halvorsen m.fl. 2001: 368).

Læreboka hevder at “Det litterære bildet viser fram et mangfold av tradisjonell og eksperimentell diktning” (ibid.), og bruker begrepet “mangfold” for å si noe om tendensene i norsk litteratur i denne perioden. Læreboka forsøker å gi et bilde av dette “mangfoldet” ved å vise at både eksperimentell og tradisjonell diktning ble skrevet i disse tiårene. Kapitlet er bygd opp rundt avsnittene “Tradisjonen fortsetter” og “Eksperiment og fornyelse”, hvor både epikk og lyrikk omtales. Dramatisk diktning omtales over de siste tre sidene. Epikk, lyrikk og dramatik fungerer dermed i første instans som klassifiseringsprinsipp, deretter velger *Tekst og tanke* å klassifisere etter skrivemåte og tema.

*Tekst og tanke* omtaler den tradisjonelle diktningen først, og framstillingen tar utgangspunkt i verkenes temaer. Det første temaet er kvinne- og mannsrollen, og Bjørg Vik og Knut Faldbakken knyttes til temaet. Omtalene av Vik og Faldbakken er grundige og tyder på en kanonisering av disse forfatterskapene. I omtalene siteres forfatterne, biografiske opplysninger tas med, og paralleller trekkes mellom forfatterskapene til Faldbakken og Agnar Mykle og mellom Vik og Torborg Nedreaas. Læreboka hevder at Faldbakken er “en av de mest leste forfatterne i vår tid” (op.cit: 369). I Viks forfatterskap omtales trilogien om Elsi, og leseren får vite at bøkene hennes “er oversatt til femten språk, også russisk og kinesisk, og hun er blitt nominert til Nordisk råds litteraturpris tre ganger” (op.cit: 372). Litterær kvalitet diskuteres i veldig liten grad i lærebøkene, men i omtalen av Vik finner man et eksempel på dette. Læreboka spekulerer i om “bøkene hennes ligger farlig nær «det trivielle som ikke gjør annet enn å sementere de holdningene vi allerede har» (ibid.).

Neste forfatterskapsgruppe har valgt et historisk materiale for å forklare konflikter i samtiden. Under avsnittet “Historiske romaner: Kvinnelige og mannlige forfattere” (ibid.) omtales Bergljot Hobæk Haff, Torill Thorstad Hauger og Erik Fosnes Hansen. Flere romaner av Hobæk Haff og Thorstad Hauger handler ifølge læreboka om kvinner, deres historie og perspektiv. Fosnes Hansen omtales mye på grunn av sin internasjonale suksess, og *Salme ved reisens slutt* “er oversatt til over 30 språk” får leseren vite (op.cit: 374). *Tekst og tanke* gir et sammendrag av de titlene som læreboka trekker fram og er langt fra å skape en katalogpreget lærebok.

Den siste av undergruppene til den tradisjonelle diktningen er “Kriminallitteratur. Underholdning og samfunnskritikk” (ibid.). Jon Michelet og Gunnar Staalesen er to kriminalforfattere som omtales, fordi de ifølge læreboka bruker sjangeren til mer enn bare å fortelle en kriminalhistorie. Staalesen utnytter sjangeren til å belyse forskjellige sider av samfunnet, og Michelet bruker den til beskrivelse av politiske forhold (op.cit: 376). Begge har “antihelter” som hovedpersoner, og begge forfatterne, samt den tredje omtale kriminalforfatteren, Lars Saabye Christensen, “krydrer dessuten sjangeren med språklig originalitet” (ibid.). Språklig originalitet fungerer som en begrunnelse for den økte statusen til krimsjangeren. Til slutt i avsnittet omtales “kvinnelige kriminalforfattere”, slik også beklageligvis *I språket* gjorde. Mens mannlige forfattere innen denne sjangeren grupperes sammen på grunn av litterært innhold, grupperes de kvinnelige forfatterne sammen som kvinner. Men *Tekst og tanke* legger ikke skjul på at disse forfatterne er gode skribenter, og omtaler Anne Holt, Kim Småge og Karin Fossum. Holts og Småges bøker er ifølge læreboka “samfunnskritiske”, “av den hardkokte typen” og “dessuten har de et klart kvinneperspektiv” (ibid.). Fossums bøker er derimot mer psykologiske kriminalromaner, mener *Tekst og tanke*. Omtalen av kriminallitteraturen er et av de bedre avsnittene i læreboka, og vurderer både innhold og form i tekstene.

Etter omtalen av den tradisjonelle prosadiktningen behandles lyrikk. *Tekst og tanke* skiller mellom “brukslyrikk” og “sosiallyrikk”. Brukslyrikken knyttes til “rocketekster som for eksempel av Åge Aleksandersen”, men også til pop- og rockegruppene de Lillos, Raga Rockers og Dum Dum Boys (op.cit: 377). Musikktekstene hører til et utvidet litteratur- og tekstbegrep, og *Tekst og tanke* er en av de to undersøkte bøkene som har et eget avsnitt der underholdningsartister omtales. Bare Lars Saabye Christensen framheves som forfatter av “sosiallyrikk”. Han er i lærebøkene først og fremst representert ved sin romandiktning, og *Tekst og tanke* er den eneste læreboka som ikke omtaler hans episke diktning.

Deretter vender framstillingen tilbake til prosa, men nå som “Eksperiment og fornyelse” (op.cit: 380). For å gi et bilde av måter å eksperimentere med forskjellige undersjangere av prosaen på, har lærebokforfatterne valgt ut tre forskjellige forfatterskap for å vise mangfoldet. Disse er Kjartan Fløgstad’s “spill med kriminalsjangeren”, Jan Kjærstad’s “utforskning av romansjangeren” og Kjell Askildsens “ utforskning av novellesjangeren”.

Romanen *Kniven på strupen* av Fløgstad er ifølge læreboka den som i størst grad eksperimenterer med kriminalsjangeren. Jan Kjærstad ønsker ifølge læreboka å “ riste leseren

ut av tradisjonelle forventninger til hva en roman skulle være” (ibid.), og med forskjellige knep gjør han dette i romanene *Speil*, *Homo falsus*, *Det store eventyret*, *Rand*, samt i de to første bøkene om kvinneerobreren Jonas Wergeland, *Forførerer* og *Erobreren*. Ifølge læreboka regnes Jan Kjærstad som en av hovedaktørene i den litterære offentligheten etter 1980” (op.cit: 383), både på grunn av hans forfatterskap og på grunn av hans engasjement i litteraturdebatten. Den tredje og siste forfatteren som omtales for sin eksperimenterende prosadiktning er Kjell Askildsen. Han er ifølge læreboka eksperimenterende i sin minimalistiske skriveform der han med omhu velger sine ord, og der mye er overlatt til leseren å tolke hva som fortelles mellom linjene. Som i omtalen av Fløgstad gis leseren forfatterbiografiske opplysninger om Askildsen. Framstillingen blir livlig av å lese at selv Askildsens far, lensmannen i Mandal, valgte å brenne sønnens debutbok *Heretter følger jeg deg helt hjem* (1953) ettersom de erotiske innslagene i boka “skapte stor ståhei” i hjembyen (ibid.). Det er imidlertid novellesamlingene *Thomas F’s siste nedtegnelser til almenheten* og *Et stort øde landskap* som framheves som hans beste verker. I de andre lærebøkene omtales Askildsen som en tradisjonell prosaist, mens han altså i dette læreverket grupperes sammen med eksperimentelle romanforfattere.

Under tittelen “Lyrikk, en sjanger for de få?” (op.cit: 384) omtales Tor Ulven, Nils Yttri, Tone Hødnebo og Cathrine Grøndahl helt kort og uten titler. Den lyriske diktningen blir i denne læreboka knyttet opp mot *bruken* (jf. termen brukslyrikk), og ikke mot de estetiske sidene ved sjangeren.

På de siste tre sidene av kapitlet omtales den dramatiske diktningen. Etter en teaterhistorisk innledning framstilles Cecilie Løveid som “et viktig navn i moderne norsk dramatikk”, en “eksperimenterende forfatter”, og at hun i særdeleshet er opptatt av flere ulike kvinneroller (ibid.). Bare én tittel av Løveid blir imidlertid nevnt: *Balansedame*. Ulikt de tidligere lærebøkene omtales Jon Fosse bare som dramatiker i denne læreboka, og han er ifølge *Tekst og tanke* “en meget produktiv og en hyppig framført dramatiker” og sammenlignes med Ibsen. Stykkene som omtales er *Raudt, svart*, *Og aldri skal vi skiljast* og *Ein sommars dag*.

I selve brødteksten har læreboka ikke funnet plass til Jostein Gaarder, men dette har forfatterne løst ved å plassere ham i en egen boks som utgjør hele side 375. Omtalen av Gaarder er således plassert midt i presentasjonen av kriminallitteraturen. Han får honnør for å ha hatt en eventyrlig internasjonal salgssuksess og et allsidig forfatterskap, og et grafisk

utformet diagram viser leseren hvor mange eksemplarer av *Sofies verden* som er solgt på det internasjonale markedet.

Oppsummerende kan man hevde at man forstår den sentrale posisjonen *Tekst og tanke* har hatt (og kanskje fortsatt har?) i markedet. Framstillingen er ryddig, og relativt få forfatterskap omtales. Dermed må det gjøres enkelte prioriteringer, noe som har ført til at verken Herbjørg Wassmo, Anne Karin Elstad eller Øystein Lønn omtales.<sup>15</sup> Det skapes imidlertid rom til flere biografiske opplysninger, forfatterutsagn og grundigere presentasjon av de litterære verkene. Litterær form har således også en plass i omtalene. Men det er heller lite om estetikk og litterær kvalitet, to elementer som savnes i de fleste lærebøker.

Svakheten ved verket er at konsentrasjonen rundt epikk, lyrikk og dramatikk fører til at såkalt marginalisert litteratur ikke har en plass i framstillingen. Forestillingen om at enkelte deler av litteraturen ikke tilhører en litterær kanon, treneres ved lesning av *Tekst og tanke*.

#### **4.1.5 Impuls**

*Impuls* er utgitt av Cappelen forlag og kom ut første gang i 1993. Den utgaven som er med i studien, ble revidert i 2001 og er fra 4. opplag utgitt i 2004. *Impuls* har gjennomgått store forandringer siden første utgave i 1993, blant annet er litteraturhistorien nå en del av teoriboka. *Impuls* er skrevet av Anne Lene Berge, Eli Lindtner Næss og Øystein Rottem. Kapitlet heter “Medie- og informasjonssamfunnet 1980-2000” og utgjør sidene 211 - 230.

Kaj Skagen brukes innledningsvis som en kontrast til den forrige litterære perioden, for ifølge læreboka tok Skagen “et kraftig oppgjør med 1970-tallsdikterne” (Berge m.fl. 2004: 211). Forlagsredaktørens<sup>16</sup> ønske om å vende tilbake til temaene “Havet, Døden og Kjærligheten” blir benyttet som et forvarsel for hva en del av diktningen på 80- og 90-tallet kretset rundt tematisk. Innledningen har også en samfunnsorientert og sosiologisk innfallsvinkel der det kort gjøres rede for den politiske situasjonen på 80-tallet, og den betydning informasjonsteknologien har fått i hverdagen vår.

Enhver litterær periode skal bringe med seg nye tendenser, og dette gjøres det rede for i avsnittet “Oppgjør med 70-årene” (op.cit: 212ff). Dag Solstad omtales som en av “flere framtreddende diktere” som tar “et oppgjør med sosialrealismen og den politiske

---

<sup>15</sup> Wassmo, Elstad og Lønn omtales imidlertid i grunnkursboka slik at elevene vil bli kjent med dem i løpet av den treårige videregående opplæringen.

<sup>16</sup> Navn på denne forlagsredaktøren oppgis ikke i lærebøkene. Når jeg senere i studien trekker inn forlagsredaktøren, så er det da snakk om denne anonyme personen som flere av læreverkene refererer til.

budskapsdiktningen” (op.cit: 215). Bokklubbenes makt og deres utgivelser av mer “triviell litteratur” er også nytt i den litterære institusjonen, og under overskriften “Bokklubbssuksess og bestselgere” omtales såkalte “bokklubbforfattere”: Anne Karin Elstad, Knut Faldbakken og Herbjørg Wassmo. *Impuls* uttrykker skepsis ovenfor det trivielle innholdet og skrivemåten i romanene deres, og spesielt Elstad beskyldes for ikke å ha en kritisk holdning til hovedpersonene sine.

Læreboka gjør et poeng av at flere norske forfattere har hatt internasjonal suksess de to siste tiårene av 1900-tallet. Erik Fosnes Hansen og “ikke minst” Jostein Gaarder med *Sofies verden* høstet applaus i utlandet. Leseren får vite at *Sofies verden* gikk “som en farsott over hele verden, og [...] solgte mer enn noen annen bok i hele verden i 1997” (op.cit: 214).

Klassifiseringsprinsippene i *Impuls* gjelder først periode: 80- tallet behandles før 90-tallet. Deretter bygges framstillingen opp etter sjangrene epikk, lyrikk og dramatikk, i nevnte rekkefølge. Det skilles klart mellom eksperimentell og tradisjonell fortellekunst. I tillegg brukes tema og skrivemåte som klassifiseringsprinsipper.

Etter den lange innledningen behandles de litterære verkene mer nøye. Den eksperimentelle diktningen omtales først, og grupperingene knyttes til “metaromanen” og “fantastiske fortellinger”. Verker som trekkes fram som eksempler på metaroman: *Homo Falsus* av Jan Kjærstad som ifølge boka gir “et radikalt eksempel på fenomenet *den upålitelige forteller*”, *KYRA/1984* av Karin Moe og “romanene til” Jon Fosse, men ingen titler nevnes (op.cit: 216).

Til eksperimentell diktning hører også “Fantastiske fortellinger” i denne læreboka. *Impuls* bruker begrepene *høy* og *lav fantasi* som to hovedtendenser innenfor fantastisk diktning. Elin Brodin knyttes til “høy fantasi” med romanen *Askefolket* og Mari Osmundsens til “lav fantasi” med *Gode gjerninger* (op.cit: 218).

Etter omtalen av eksperimentell diktning, presenteres de realistiske fortellingene som ifølge læreboka var den litteraturen som “nådde ut til det store publikum” (op.cit: 219). Det tematiske innholdet brukes som klassifiseringsprinsipp, og flere verker karakterisert som “Krise- og oppgjørsromaner” og “Generasjons- og oppvekstromaner” omtales. Edvard Hoems *Prøvetid* karakteriseres som en “krise- og sammenbruddsroman”, og Dag Solstads *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjem søkt vårt land* brukes som eksempel på en roman der “hovedpersonen (og forfatteren) tar et oppgjør med sin politiske fortid” (ibid.).



”Generasjons- og oppvekstromaner” er den andre gruppen innenfor tradisjonell diktetekunst som omtales. Læreboka trekker fram verkene til Tove Nilsen, Lars Saabye Christensen og Herbjørg Wassmo. Nilsen og Saabye Christensen grupperes sammen fordi de begge skildrer oppvekst i Oslo, henholdsvis om Toves drabantbyoppvekst på østkanten, mens guttegjengene i *Beatles* og *Bly* av Saabye Christensen bor på vestkanten. Bøkene til disse to forfatterne hører ifølge læreboka “med blant de mest leste fra norsk 1980-tallslitteratur (op.cit: 220). Men selv om Nilsen og Saabye Christensen er mye lest, har imidlertid Wassmo oppnådd “enda større suksess” med trilogien om Tora. *Impuls* diskuterer den litterære kvaliteten i Wassmos bøker. Enkelte kritikere mente at hun beveget seg “på grensen til det melodramatiske” i trilogien om Tora, og at “de melodramatiske virkemidlene trer enda tydeligere fram” i trilogien om Dina”. Men læreboka påpeker at til tross for denne kritikken bidro bøkene om Dina “til å stryke Wassmos posisjon som den ledende kvinnelige forfatteren i norsk samtidslitteratur” (ibid.).

Etter framstillinga av prosadiktningen på 1980-tallet omtales lyrikken på 80-tallet. Det skilles mellom “de etablerte” som hadde sin debut allerede før 80-tallet og “nye stemmer”, lyrikere som debuterte på 90-tallet. Fem menn omtales som etablerte lyrikere. Rolf Jacobsen og Stein Mehren har sentrallyriske emner i diktene sine. Slik får *Impuls* vist eksempler av litteratur med tema “Havet, Døden og Kjærligheten”, som proklamert i innledningen. Hos både Jan Erik Vold og Paal-Helge Haugen kan man ifølge læreboka “merke nye signaler”. Vold skriver også sentrallyrisk, og hos Haugen “får religiøse og metafysiske motiver en større plass” (op.cit: 221). Den siste av de etablerte lyrikerne som omtales er Kolbein Falkeid, men ingen titler av ham nevnes.

Etter omtalen av de etablerte lyrikerne presenteres to debutanter med helt ulikt innhold i diktene sine. Øyvind Berg beskrives som en “vilter, fandenivoldsk og provoserende” lyriker, mens Anne Bøe omtales som forfatter av “vare kjærlighetsdikt” (ibid.). Tekster av disse to lyrikerne er valgt ut fordi de “til sammen vitner [...] om den store spennvidden i 1980-tallslyrikken” (op.cit: 224).

Etter framstillingen av litterære tendenser i 80-årene er turen kommet til litteraturen i 90-årene, og her skilles det ikke like skarpt mellom prosa og lyrikk. Læreboka mener at de fleste tendensene fra 80-årene fortsetter, men at krim- og spenningslitteraturen er “mer populært lesestoff enn noen gang” (ibid.). Ifølge *Impuls* markerer kvinnelige krimforfatterne seg, med Unni Lindell, Karin Fossum og Anne Holt i spissen, men ingen titler av dem blir nevnt.

Det skilles først mellom såkalt bulemisk og anorektisk litteratur som tar utgangspunkt i henholdsvis språkets flom og språkets knapphet. Fire forfattere knyttes til fortellinger der ordene flommer, og de behandles under overskriften “Fortellingen vender tilbake”. Roy Jacobsen “toppet bestselgerlistene med romanen *Seierherrene*” i 1991 (op.cit: 226). Salgssuksess er nok en gang et honnørord i denne læreboka. Ifølge *Impuls* “kan det virke som både forfattere og lesere har behov for å få oppsummert hva som har skjedd i det forrige århundret”, og som eksempel brukes trilogien *1900. Morgenrød, 1950. High Noon* og *1999. Aftensang* av Gunnar Staalesen, hvor han skildrer Bergen i det forrige århundret. *Impuls* bruker romanene til henholdsvis Jacobsen og Staalesen til å vise at “de store fortellingene” kan “være temmelig ulike” (ibid.). Erik Fosnes Hansens *Salme ved reisens slutt*, kalt en “suksessroman” i læreboka og trilogien *Forførelsen, Erobreren* og *Oppdageren* av Jan Kjærstads knyttes også til den bulemiske litteraturen. Kjærstads verker er eksempel på eksperimentell diktning, mens romanene til de tre andre forfatterne ifølge *Impuls* er realistiske i formen. Læreboka skriver at “Tykke romaner med stort persongalleri og mange handlingstråder ser i det hele tatt ut til å være en viktig litterær tendens i 1990-årene, enten de er eksperimentelle eller ikke” (ibid.).

“Minimalisme” blir da en skrivemåte som forstås som en motsetning til språkets flom, for her er det snakk om knapphet i språket. Kjell Askildsen er den eneste som knyttes til den minimalistiske skrivemåten. Leseren får dessuten vite at han er et forbilde for flere forfattere på grunn av den særegne skrivemåten, men nevner ikke hvem dette er.

I det siste avsnittet blir leseren kjent med åtte “Nye stemmer” (op.cit: 227) i norsk litteratur, og både prosaforfattere og lyrikere omtales. Gro Dahle er ifølge læreboka en “eksperimenterende forfatter”, og tekstene hennes “bobler [...] over av en vilter og uhemmet fantasi, med mange overraskende kombinasjoner, både av ord og motiver” (ibid.). Deretter blir den *skitne realismen* satt i kontrast til Dahles “boblende” litteratur. Ifølge læreboka dreier det seg her om “en knapp, talemålsbasert skrivekunst som er mer opptatt av nære og hverdagslige fenomener enn av dypereleggende ideer” (ibid.). Denne undersjangeren i episk diktning presenteres ved Per Pettersons *Aske i munnen, sand i skoa*, Jonny Hallbergs *Trass* og Frode Gryttens *Bikubesong*.

En av de andre “nye stemmene” er Erlend Loe. Ifølge læreboka har Loe fått “særlig stor oppmerksomhet [...] som talerør for en ny generasjon.” Karakteristisk for *Tatt av kvinnen* og *Naiv. Super* er “en naiv fortellerholdning med ironiske over- og undertoner” (ibid.).

Selv om læreboka synes det er “vanskelig å peke på noen klare tendenser i 1990-årene” (op.cit: 229), har likevel noen forfattere gjort seg bemerket, som for eksempel Alexander Rubio. Han beskrives som en “svært tradisjonsbevisst lyriker som føyer seg inn i den romantiske tradisjonen”, men ingen titler blir nevnt. Bredden i lyrikken på 90-tallet markeres ved å sammenligne to lyrikere som Cathrine Grøndahl og Steinar Opstad med hverandre. Diktene til Grøndahl er ifølge læreboka “preget av vilje til oppbrudd, både formelt og innholdsmessig, og svinger livsbejaende i tidstypiske rytmer”, mens Opstad er “tyngre på labben og preget av et større alvor” (ibid.).

Helt til slutt omtales den dramatiske diktningen kort. Som tidligere nevnt har *Impuls* et eget teaterhistorisk kapittel om samtidsdramatikken, og i det omtales Jon Fosse som “1990-årenes norske dramatikernavn”. Læreboka legger vekt på hans internasjonale suksess og særegne skrivemåte (op.cit: 247). Som eneste av de sju lærebøkene omtaler ikke *Impuls* dramatikerens Cecilie Løveid i kapitlet om samtidslitteraturen.

Målet til *Impuls* er å gi et så utfyllende bilde av disse tjue åra som mulig. Dermed omtales mange og til dels forskjellige forfatterskap som til sammen skal vise “mangfoldet” i litteraturen. *Impuls* bruker de litterære verkenes innhold som et klassifiseringsprinsipp, og bygger opp forfatterskapsomtalen rundt en diskusjon av et verks innhold. Litterær form og estetikk i verkene omtales så å si ikke i denne læreboka. I framstillingen av 90-tallslitteraturen tas det med flere tekstutdrag som eksemplifiserer diktningen, noe som gjør lesningen spennende og motiverende. *Impuls* er opptatt av salgssuksess og bruker det som et honnørord i mange forfatterskapsomtaler. Læreboka inkluderer få forfatterbiografiske opplysninger i den litteraturhistoriske framstillingen, noe som er karakteristisk ved nåtidens litteraturhistoriske framstillinger i læreverkene.

Deler av litteraturen som studien senere skal behandle som marginaliserte deler av skolens kanon som sakprosa, litteratur fra det øvrige Norden og internasjonal litteratur, barne- og ungdomslitteratur, innvandrerlitteratur, samisk litteratur og triviallitteratur omtales ikke i *Impuls*. Kriminallitteraturen nevnes så vidt, men uten titler, presentasjon eller vurdering av forfatterskap. Til sammen fører dette til at *Impuls* sammen med *Tema* er de læreverkene som i minst grad forholder seg til en utvidet skolekanon.

*Impuls* gir muligens ikke så mange nye impulser som boktittelen skal gi inntrykk av. Den gir imidlertid en tradisjonell framstilling av samtidslitteraturen, der målet er å vise “noe av alt”,

noe som fører til at leseren får et noenlunde holistisk bilde av den litterære produksjonen i dette tidsrommet.

#### 4.1.6 Tema

*Tema – Norsk for VK2* ble utgitt av Det norske Samlaget for første gang i 2003 og er skrevet av Benthe Kolberg Jansson, Kristian Emil Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. Kapitlet “Litteraturen 1980-2000” utgjør sidene 119 – 150, og framstillingen er organisert etter sjangrene episk, lyrisk og til slutt dramatisk diktning. Tematisk innhold og skrivemåte er også framtreddende klassifiseringsprinsipper i framstillingen. Etter den litteraturhistoriske framstillingen omtales åtte forfatterskap som *Tema* presenterer som “sentrale”. *Tema* er det eneste læreverket i undersøkelsen som har med en slik “ti-på-topp-liste”, og det er en klar kanonisering av enkelte forfatterskap. Som eneste læverk innleder *Tema* kapitlet med læreplanmål. Deretter diskuteres samfunns- og idémessige forutsetninger for litteraturen med økonomi, politikk og flimmersamfunnet som sentrale elementer.

Framstillingen av litterære tendenser begynner med eksperimentell diktning (Jansson m.fl. 2003: 122), og til den opprørske og nye fortellemåten hører Jan Kjærstads *Det store eventyret*, Ole Robert Sundes *Kontrapunktisk*, “romanene til Jon Fosse” uten noen titler nevnes, Steinar Lødings *Jernalderdrøm: flukten til Ninive* og til slutt *Den framande byen* av Lars Amund Vaage. Omtalene er verkbasert, men i stedet for bare å gjengi et tematisk innhold, vurderes også form. Læreboka har med tekstutdrag, noe som hører til sjeldenhetene i framstillingene av prosadiktning.

Deretter følger et avsnitt som læreboka kaller “Tradisjonell fortellekunst”. Kjell Askildsen og Øystein Lønn knyttes til minimalisme og Bergljot Hobæk Haff og Herbjørg Wassmo til “Eksistensialisme og melodrama”. Disse fire forfatterskapene er hva læreboka kaller “sentrale” og dem grundigere mot slutten av kapitlet. De som skriver “Munter-melankolsk hverdagsrealisme” klassifiseres også under “tradisjonell fortellekunst” (op.cit: 125f). Ragnar Hovland, Lars Saabye Christensen, Ingvar Ambjørnsen og Frode Grytten skriver “stort sett realistiske fortellinger om antihelter som lever på utsiden av det etablerte samfunnet”. Ifølge *Tema* er tonen i fortellingene deres “munter og livsbejaende”, “melankolsk”, og forfatterne viser “en tolerant livsholdning og et raust menneskesyn” (op.cit: 126).

Etter omtalen av de litterære tendensene på 1980-tallet går framstillingen til “Den unge generasjonen i 1990-årene” (ibid.). Dette er likt organiseringen i *Impuls* som også behandler

80-tallet før 90-tallet. Forfatterne klassifiseres slik at de danner seks grupper på bakgrunn av skrivemåte eller tema. Erlend Loe omtales først. Ifølge læreboka har han “utviklet en særegen naivistisk fortellestil” med romanene *Tatt av kvinnen*, *Naiv.Super*, *L* og *Fakta om Finland*, og “fått navn på seg for å være nittitallsforfatteren framfor noen” (ibid.). Honnørord til Loes romaner er “enkelt språk”, “perspektivet er gjennomført barnslig” og “underliggjørende ironi”. Hadde det ikke vært mer inspirerende for leseren å lese teksteksempler?

Ifølge læreboka er det mange som skriver *familiefortellinger* på 1990-tallet, men “svært sjelden er det kjernefamilien som skildres, derimot skrives det om amputerte familier, manglende samhold, tærende relasjoner og konflikter som leder til oppløsning” (op.cit: 127). En sentral forfatter av familiefortellinger er Hanne Ørstavik med romanene *Kjærlighet*, *Like sant som jeg er virkelig* og *Tiden det tar*. Honnørord som tilfaller romanene til Ørstavik er “stilrein, rystende beretning” og “en oppskakende, høydramatisk familietragedie”. Tre andre forfatterskap grupperes også til temaet “familiefortellinger”: Trude Marstein med *Plutselig høre noen åpne en dør*, Merethe Lindstrøm med *Natthjem* og Karl Ove Knausgård med *Ute av verden*.

Læreboka peker på at yngre forfattere lot seg påvirke av Askildsens og Lønns minimalistiske skrivemåte, i fremste rekke Merethe Lindstrøm og Bjarte Breiteig. Som et tredje gjennomgangstema i 90-tallslitteraturen trekker *Tema* fram “Kroppen” med Nikolaj Frobenius’ *Latours katalog* og *Den sjenerte pornografen* samt Lars Ramslies *Biopsi* som eksempler.

Som et siste emne innenfor epikken omtales tre forfattere tilknyttet “Skitten realisme”. Merethe Lindstrøm presenteres for tredje gang i læreboka, nå med novellesamlingen *Sexorsisten og andre fortellinger*. De to andre er Thure Erik Lund med *Grøftetildragelsesmysteriet* og Jonny Hallberg med *Flommen*. Avslutningsvis i omtalen av 90-tallsprosaen er postmodernismen representert ved Tore Renbergs *En god tid* som ifølge læreboka fungerer som “det beste eksempelet på postmoderne stilblanding” (op.cit: 129).

Etter prosadiktningen omtales lyrikken. Ifølge læreboka var lyrikken i 1980- og 90-årene “preget av stort mangfold” (op.cit: 130). Framstillingen bærer preg av at det forsøkes å gi et bilde av mangfoldet ved at diktning av til dels forskjellig karakter omtales. Lyrikkframstillingen er spennende lesning. Leseren får et innblikk i hvor forskjellig lyrikk kan utarte seg, både med tanke på innhold og form. Ekstra lesevennlig er tekstutdragene som

følger med hver forfatterskapsomtale, noe som gir leseren bedre innsyn i litteraturen som beskrives. I stor grad grupperes det etter innhold, og til sammen ti lyrikere omtales. Kjell Erik Vindtorn representerer ifølge læreboka surrealismen, og han skriver “ordrike, assosierende dikt, som kan minne om tankespill, styrt av det underbevisste” (ibid.). Gene Dalby er ifølge læreboka “en av de fremste representantene” for “et lite knippe lyrikere som fikk merkelappen punkpoeter knyttet til seg”, og hans “rockelyrikk” eksemplifiseres med diktet *Baby* (op.cit: 131). Tor Ulven trekkes fram fordi han skriver om livet og døden. Til sammen kan Vindtorn, Dalby og Ulven oppleves som opprørere gjennom sine valg av innhold og skrivemåte.

Brit Bildøen med *På visse tider av døgnet* og Tone Hødnebo med *Stormstigen* tilhører ifølge læreboka lyrikere som skriver innenfor “Tradisjonell modernisme” (op.cit: 133), mens Inger Elisabeth Hansen trekkes fram blant annet for sine dikt om krigen på Balkan (*I rosen*) og om flyktningproblematikk (*Fraværsk dokumenter*).

Til slutt omtales fire lyrikere under overskriften “Postmodernisme”. De er gjengangere i de nyere læreverkene framstilling av samtidslitteraturen. Øyvind Berg beskrives som en “satirisk provokatør” og med “stor komisk effekt blander han det høye med det lave, det makabre med det opphøyde og det historiske med det nåtidige” (op.cit: 135), mens Bertrand Besigye skriver “ekstatiske dikt” og bruker “kroppen som hovedleverandør av bilder og er frodig og freidig som få andre” (ibid.). Den tredje lyrikeren som omtales, er Cathrine Grøndahl. I likhet med Besigye mener lærebokforfatterne at også hun skriver “ekstatisk og flytende om kroppslighet”, men til kontrast fra nevnte norskafrikaner har Grøndahl “en rein stil og unngår sterke bilder” (ibid.). Den fjerde og siste “postmodernistiske” lyrikeren er Gro Dahle. Ifølge læreboka skriver hun “humoristiske, lekne og forunderlige dikt, som gir et naivistisk inntrykk, men der alvorret lurert rett under overflaten” (op.cit: 136).

Den dramatiske diktningen er den siste av de tre skjønnlitterære hovedsjangrene som omtales, og Cecilie Løveid og Jon Fosse er i læreboka representanter for samtidsdramatikken. Løveid skriver “stykker der handlingen er mindre viktig enn dialogen”, og *Fornuftige dyr* og *Østerrike* trekkes fram som eksempler fra hennes forfatterskap. Fosses internasjonale suksess vektlegges, og lærebokforfatterne skriver at “stykkene hans er oversatt til nærmere tretti språk, og i 2002 ble de spilt på om lag hundre scener i Europa”. Stykkene hans er karakterisert blant annet ved at de “har en helt særegen stemme”, at “dialogen står ofte i stampe”, og at de er “svært hverdagslige og realistiske” (op.cit: 138).

Som eneste læreverk presenterer *Tema* det de omtaler som “Noen sentrale forfatterskap i perioden 1980-2000”. Åtte forfattere karakteriseres som dette: Askildsen, Hobæk Haff, Lønn, Saabye Christensen, Wassmo, Ulven, Kjærstad og Fosse. Det er stor overvekt av prosaforfattere, noe som underbygger påstanden om at den episke diktningen er den favoriserte skjønnlitterære sjangeren i de litteraturhistoriske framstillingene av den nyeste litteraturen. I stor grad består framstillingene av verkomtaler og inkluderer bare unntaksvis forfatterbiografiske opplysninger. Enkelte vurderinger av diktningen er også med. Disse forfatterskapene omtales som “sentrale” og har mottatt en viss anerkjennelse. Men studien skal imidlertid vise at bildet er mer nyansert enn som så fordi den litterære kvaliteten ved enkelte forfatterskap diskuteres.

Kjell Askildsen og Øystein Lønn omtales som “de fremste representantene for en minimalistisk tendens i 1980- og 90-årene” (op.cit: 142), og diktningen deres sammenlignes. Spesielt Lønn får positiv omtale, blant annet karakteriseres han som “en mester i å skape stemninger” (ibid.). Lars Saabye Christensen har et omfattende forfatterskap bak seg, men bare romanene hans omtales i denne framstillingen. Han har ifølge læreboka “en utpreget sans for humor og en lett, muntlig fortellestil, med stor vekt på den gode replikken og karakteristiske metaforer” (op.cit: 144). En fjerde “sentral” forfatters er Jan Kjærstad. Ifølge læreboka “forteller han gode historier”, “har fått gode kritikker” og bøkene hans “er blitt svært populære”.

Mens omtalene av de fire mannlige prosaforfatterne var udiskutabelt positive, får leseren enkelte vurderende kommentarer av mer negativ karakter i presentasjonen av Bergljot Hobæk Haff og Herbjørg Wassmo. Selv om hovedinntrykket som leseren sitter igjen med, er at dette er to gode forfattere, påstås det at romanene til Hobæk Haff “kan gli i det melodramatiske” samt at kvinnerollen i romanen *Raset* skal ha lidd “den mest teatraliske død i norsk litteraturhistorie” (op.cit: 140). Men leseren får også vite at *Gudsmoren* er “gripende, humoristisk og fantasifull”. I omtalen av Wassmo finner man en lignende karakteristikk. “På sitt beste fører hun en frodig penn og viser stor psykologisk innsikt i sine karakterer”, hevder lærebokforfatterne (op.cit: 145). Underforstått er ikke alt like bra. Honnørordet “troverdig” brukes flere ganger i karakteristikken av Wassmos forfatterskap og at “hun evner å ryste leseren kraftig med sine intense historier”.

Tor Ulven er den eneste lyrikeren som plasseres blant de “sentrale”. Ifølge læreboka skriver han “språkbevisste, strengt komponerte, modernistiske dikt” der han i utstrakt grad skriver om

alt som “ligger utenfor livet”. Det åttende og siste av de “sentrale forfatterskapene” tilhører Jon Fosse. Fosse har skrevet innenfor flere sjangere, men er ifølge læreboka “mest kjent som dramatiker”. Det gis også to tekstutdrag av stykkene til Fosse.

*Temas* framstilling av samtidslitteraturen inkluderer vurdering av form i større grad enn de fleste andre læreverkene i undersøkelsen og er i så måte en appetittvekker for leseren. Diktningen synliggjøres, og det blir enklere for leseren å forestille seg for eksempel hva det vil si å være påvirket av surrealismen når det følger et teksteksempel. Estetikken har dermed en mer sentral rolle i denne læreboka enn hva tilfelle er i de tidligere omtalte lærebøkene. Et annet element som skiller *Tema* fra flere av de andre lærebøkene, er at det ikke bruker *salgssuksess* som et honnørord i framstillingen. Slikt sett fungerer andre elementer, som innhold, form og kvalitet, mer bestemmende for om et verk omtales eller ei. Men hva som kjennetegner litterær kvalitet som sådan, diskuteres ikke i denne læreboka heller.

*Tema* trekker fram flere yngre forfattere og gir slipp på for eksempel Solstad, Fløgstad, Vold og Mehren for å gi rom til neste generasjon forfattere. For eksempel er *Tema* det eneste av de sju læreverkene som ikke trekker fram Fløgstad. Spesielt Merethe Lindstrøm kanoniseres av læreboka og omtales i hele tre sammenhenger.

En svakhet er imidlertid det snevre litteratur- og kanonbegrepet som læreboka presenterer. Ingen av de sju delene som studien omtaler som marginaliserte finnes det plass for i *Tema*. Som eneste av de sju lærebøkene i studien omtales ikke Jostein Gaarder i denne læreboka. Sammen med *Impuls* framstiller dette læreverket litteraturen ut fra tradisjonelle oppfatninger der man opprettholder forestillingen om at enkelte litteraturformer ikke har plass i kanon.

#### **4.1.7 Epos**

*Epos* er det nyeste læreverket til Aschehoug, og læreboka for VK2 er utgitt i 2005. I forfatterteamet på fem var Ellen Beate Halvorsen og Ivar Jemterud også forfattere av *Tekst og tanke*. Med seg denne gang har de Berit Helene Dahl, Arne Torp og Cathrine Zandjani. Kapitlet “Tekster i tiden 1980 til i dag” spenner over sidene 103 – 133 og slik overskriften markerer vil *tekstene* være i fokus. Etter en sosiologisk rettet innfallsvinkel på kapitlet, som *Epos* sentrerer rundt teknologi, digitale medier, individuell livsstil og internasjonale politiske omveltninger, begynner omtalen av litteraturen.

Kapitlet er organisert etter sjangrene lyrikk, epikk, dramatikk og sakprosa. Innhold og skrivemåte er også prinsipper framstillingen bygger på. Lyrikk omtales først, og som en



kontrast til lyrikken i 1970-årene får leseren vite at “de nye lyrikerne ville tilbake til et opphøyd dikterspråk”, og at “sentrallyriske temaer fikk igjen en viktig plass i diktningen i tillegg til at forfatterne hadde fokus både på omverdenen og på individet” (Dahl m.fl. 2005: 103f). Framstillingen er organisert etter tema, og det første er “Metalyrikk og sentrallyriske temaer” der Terje Johanssen og Tor Ulven trekkes fram. Til gruppen “Stuntpoesi” hører tre lyrikere som er bidragsytere i poesiformidling gjennom såkalte “poetry slam ”-kvelder: Gro Dahle, Cathrine Grøndahl og Øyvind Berg. Felles for diktningen deres er at de “vektlegger det varierte, det absurde og det levende i diktet” (op.cit: 107). Øyvind Berg har ifølge *Epos* “oppnådd å bli en av samtidens fremste lyrikere”, og han skriver “provoserende, parodisk og selvironisk”. Gro Dahle har “også vært en sentral forfatter i 1980- og 1990-årene”, og diktene hennes “kjennetegnes av en lett stil med mye humor, samtidig som de tar opp alvorlige temaer”. Den tredje lyrikeren er Cathrine Grøndahl og hun “ønsket å rive og ruske opp i 1980-årenes måte å skrive dikt på” (op.cit: 108). Under overskriften “En kaotisk virkelighet” grupperes Torill Wardenær, Markus Midré og Bertrand Besigye fordi de skriver “prosalignende poesi” (ibid.).

Som i *Tekst og tanke* knyttes lyrikk og musikk sammen. Ifølge læreboka har popgruppene *Trang Fødsel*, *DumDum Boys*, *DeLillos*, *Vamp* og *Tre små kinesere* “tekster fullt på høyde med dagens “boklyrikk”, mens rappgruppene *Gatas Parlament*, *Tungtvann* og *Jaa9 & OnklP* “er kritiske til den kommersielle musikkbransjen, politiske ideer og ellers mye i samfunnet rundt oss” (op.cit: 109). Men visesangen er “den musikksjangeren som har mest lyrisk preg”, og artistene Anne Grete Preus og Kari Bremnes har tekster “som appellerer til et bredt publikum” (op.cit: 110).

De litterære tekstene står altså sentralt i *Epos*, og i avsnittet “Det nye dikterspråket” omtales lyrikken ut fra form, ikke innhold. Allerede omtalte lyrikere presenteres på nytt, og blant annet blir dikterspråket på 80- og 90-tallet satt i kontrast til poesien på 1970-tallet. Diktningen til de to danske lyrikerne Michael Strunge og Kirsten Hamman har ifølge læreboka vært en sterk inspirasjonskilde for norske lyrikere. Er dette et forvarsel om at tiden er moden for å la dansk litteratur få en større plass i norske litteraturhistorier? Avslutningsvis analyseres diktet *Ubehagets store byggmester: Byen* av Bertrand Besigye, noe som er med på å understreke den tekstnære framstillingen dette læreverket har.

Deretter følger omtalen av den episke diktningen og som eneste lærebok problematiseres forfatterskapsgrupperinger: “Vi må likevel hele tiden ha i bakhodet at det er vanskelig å sette

forfattere i slike båser fordi hvert enkelt forfatterskap både er mangfoldig og unikt” (op.cit: 114). Temaene “Røtter og historisk bakgrunn”, “Familie og nære relasjoner”, “Eksistensielle og psykologiske spørsmål” og “Fortelling og identitet” danner hoveddelen av framstillingen av episk diktning. Innhold og tema er altså nok en gang klassifiseringsprinsipper i en litteraturhistorisk framstilling av samtidslitteraturen.

Bergljot Hobæk Haff, Torill Thorstad Hauger og Niels Fredrik Dahl knyttes først til temaet “Røtter og historisk bakgrunn” uten at det gis videre karakteristikker av forfatterskapene. Isabel Allende og John Irving omtales også i denne sammenheng, og internasjonal litteratur har endelig en plass i samtidslitteraturen. Etter denne innledningen omtales fem forfatterskap mer omfattende. Først Herbjørg Wassmo, Lars Saabye Christensen og Roy Jacobsen som skriver om ungdom og oppvekst. Framstillingen består av verkomtale av Wassmos trilogier om Tora og Dina og Saabye Christensens *Beatles*, beskrevet som “en av 1980-årenes mest populære og mest solgte og nesten for kultbok å regne hos unge lesere” (op.cit 115), *Halvbroren* og *Maskeblomstfamilien* samt *Seierherrene* av Jacobsen. Nok en gang bruker en lærebok kontrasten mellom skildringer fra Oslo vest og Oslo øst der Saabye Christensen skriver fra “Oslos beste vestkant” og Jacobsen fra “drabantbyene på Oslos østkant” (ibid.).

Til temaet “Røtter og historisk bakgrunn” hører også “skitten realisme”. Som eneste lærebok setter *Epos* denne skrivestilen inn i en internasjonal sammenheng med forfattere som Charles Bukowski og Jonathan Ames og Mikael Niemi. Av norske forfattere omtales Jonny Halberg, “en av 1990-årenes viktigste nykommere” (op.cit: 116) og Kyrre Andreassen.

Det andre hovedtemaet i epikken er “Familie og nære relasjoner”. Litteraturen blir sett i sammenheng med en utvikling i samfunnet de siste tiårene der den såkalte kjernefamilien i mange tilfeller er blitt erstattet av “eneforelderfamilier, homofilt partnerskap og familier av ekteskap nummer to med «dine, mine og våre barn»” (op.cit: 116). Først omtales Hanne Ørstavik med *Kjærlighet*, Merethe Morken Andersen med *Hav av tid* og Linn Ullmann med *Før du sovner*. Det gis ingen karakteristikker av forfatterskapene, men man konsentrer seg om gjenfortelling av de utvalgte romanene. Kjell Askildsen og Øystein Lønn knyttes deretter til temaet, og har ifølge læreboka “lange forfatterskap bak seg og regnes som de to fremste norske novelleforfatterne i vår tid” (op.cit: 117).

Til det tredje hovedtemaet “Eksistensielle og psykologiske spørsmål” grupperes Ingvar Ambjørnsen og Erlend Loe. Ambjørnsen har ifølge *Epos* “i hele sitt mangfoldige

forfatterskap vært opptatt av psykologiske temaer og den brutale hverdagen mange mennesker møter”, og verker med slike temaer er *23-salen*, *Hvite niggere*, bøkene om Pelle og Proffen og Elling-serien, mens Erlend Loe tar “ofte på en humoristisk måte” opp psykologiske og eksistensielle spørsmål i romaner som *Naiv.Super* og *L* (ibid.).

Som det fjerde og siste hovedtemaet i epikken har læreboka “Fortelling og identitet”. “Å veve sammen fortellinger” er ifølge læreboka “typisk for de forfatterne vi skal se på nedenfor” (op.cit: 118), og det er Kjartan Fløgstad, Erik Fosnes Hansen og Jan Kjørstad. Fløgstads roman *Kron og mynt* “inneholder et mangfold av ulike historier som flettes i hverandre”. Fosnes Hansens *Salme ved reisens slutt* og *Beretninger om beskyttelse* handler ifølge læreboka om søken etter identitet, og sistnevnte “fikk mye oppmerksomhet i utlandet og er oversatt til tretti språk” (ibid.). Jan Kjørstad og hans trilogi *Forførelsen*, *Erobreren* og *Oppdageren* knyttes til kunsten å fortelle og beskrives som metafortellinger.

Til episk diktning hører også avsnittene om krimlitteratur, barne- og ungdomslitteratur og samisk litteratur. *Epos* omtaler krimlitteraturen nokså omfattende og mener at sjangeren er kvitt B-stempelet fordi “forfatterne la mer vekt på den språklige framstillingen av spenningsinnholdet” og er dermed inne på litterær kvalitet, et stort sett fraværende element i lærebøkene. Likevel er det ikke plass til videre vurdering av litterær kvalitet for eksempel med teksteksempler. Også i denne læreboka omtales *kvinnelige kriminalforfattere*, og Karin Fossum og Unni Lindell har ifølge *Epos* “gjort seg bemerket fordi de vektlegger de psykologiske årsakene til mord”, og Anne Holt som med sine romaner “har en mer samfunnskritisk vinkling”. Av mannlige krimforfattere trekkes Jon Michelet fram, og hans romaner “har ofte politisk forhold som tema”, mens Jo Nesbø og Gunnar Staalesen har bøker med “antihelter” i hovedrollene (op.cit: 119).

*Epos* omtaler åtte forfatterskap og enda flere romaner som hører til sjangeren barne- og ungdomslitteratur. *I språket* presenterte også den litteraturen nokså omfattende, og flere av de samme forfatterne trekkes også fram i *Epos*. En spesiell plass har Jostein Gaarder som ifølge læreboka “kanskje [er] den forfatteren som har markert seg tydeligst både her hjemme og i utlandet” (ibid.) og da spesielt med *Sofies verden*. Klaus Hagerups bøker om Markus er fortellinger der “frodig fantasi [lever] side om side med vanlige begivenheter som vekker gjenkjennelse hos barn og unge”. Tormod Haugen skriver “spennende historier for ungdom” med *Slottet det hvite* og *På sporet av Frøken Detektiv* som eksempler. Deretter presenteres Rune Belsvik og Ragnar Hovland, “to allsidige forfattere som skriver på nynorsk og

behersker flere sjangere”. Skriftmålet er altså klassifiseringsprinsipp, noe som er sjelden i lærebøkene. Belsvik er ifølge *Epos* mest kjent for *Dustefferten*-bøkene, mens Hovlands verker som trekkes fram, er romanen *Det får stå til*, diktsamlingen *Elefantmusikken* og skuespillet *Love me tender*. Arne Berggren og Harald Rosenløw-Eeg grupperes sammen fordi de har skrevet utelukkende for ungdom. Berggren “tipper innimellom over i svart humor” og er mest kjent for bøkene om Aldo, og Rosenløw-Eeg beskrives som en ypperlig forfatter, noe som begrunnes med de mange litteraturprisene han har vunnet. Til slutt omtales Joanne Kathleen Rowlings, forfatteren bak bøkene om Harry Potter, og læreboka er altså igjen flink å dra inn internasjonal litteratur.

Ifølge *Epos* ble “1980-årene en blomstringstid for samisk kunst og kultur” og framhever lyrikk som “kanskje den sjangeren som særlig vant fram innenfor den samiske litteraturen” (op.cit: 121). Ailo Gaup og Nils-Aslak Valkeapää “er spesielt betydningsfulle lyrikere, men også musikeren Mari Boine, romanforfatteren og journalisten John Gustavsen. Kirsti Paltto, Eino Guttorm, Ellen Marie Vars og Marry Aslaksdatter Somby trekkes fram som andre viktige bidragsytere av samisk litteratur og kultur.

”Språket i epikken” er tittelen på noen avsnitt som har språket og de litterære verkenes form som innfallsvinkel. De samme forfatterskapene som presentert tidligere i kapitlet trekkes fram på nytt. Litterær skittenrealisme ses i sammenheng med samme sjanger brukt i filmmediet med *Fucking Åmål* som eksempel. Læreboka skiller så mellom skrivemåtene “minimalisme” og “maksimalisme”. Til forskjell fra 80-årene skulle man på 90-tallet “bruke lang tid, mange ord og detaljer for å beskrive situasjonene” (op.cit: 122). Eksempler på maksimalistisk diktning er *Halvbroren* av Saabye Christensen, *Beretninger om beskyttelse* av Fosnes Hansen, Fløgstad’s *Fyr og flamme* og trilogien om Jonas Wergeland av Jan Kjærstad. Den siste skrivemåten som tas opp er “En ny type dokumentarlitteratur” med Erlend Loes *L* og Åsne Seierstads *Bokhandleren i Kabul* som eksempler. Det første verket er skjønnlitteratur som forfatteren lar ligne på dokumentaren, mens Seierstads dokumentar låner elementer fra skjønnlitteraturen.

Så følger behandlingen av dramatisk diktning, og to dramatikere framheves spesielt. Jon Fosse karakteriseres som “en av de viktigste dramatikerne i vår tid” (op.cit: 126). Han er “blitt vår mest spilte dramatiker både her hjemme og i utlandet, særlig i Tyskland”, og den internasjonale suksessen synes å ha stor betydning for hvorfor han har en så sentral plass i de litteraturhistoriske framstillingene. Fosse omtales som “en stilfornyer”, “en svært produktiv

dramatiker”, “den mest spilte dramatiker i Europa”, og en som “skaper internasjonal teatertrend” (ibid.). Den andre dramatiker som får bred omtale er Cecilie Løveid. Hun “er i likhet med Jon Fosse en allsidig forfatter, som først og fremst har markert seg som dramatiker” (op.cit: 127). Hun beskrives også som en “eksperimentell forfatter”, og dramaene hennes er “fulle av symboler med lange og ofte tilsynelatende intetsigende, uforståelige replikker”. Konfliktene i stykkene hennes “ligger på det indre, psykologiske plan”, og kvinneperspektivet står sterkt hos henne (op.cit: 128).

Romaner som blir skrevet om til manus for scene, føyer seg inn i et utvidet tekstbegrep. Eksempler er Erlend Loes *Tatt av kvinnen*, Frode Gryttens *Bikubesong*, Carl Frode Tillers *Skråninga*, Lars Saabye Christensens *Appelsinene på Fagerborg* og Ingvar Ambjørnsens *Brødre i blodet*. Teatersport, stand up-komikken og “det åpne teater ” hører også til dramatikken i denne læreboka. I margin kan man lese at “Det gamle skillet mellom finkultur og populærkultur ble svakere”, og utsagnet er en forklaring på hvorfor *Epos* tar med andre former for dramatik enn dem man tradisjonelt forbinder med sjangeren.

Sakprosaen omtales som fjerde og siste hovedsjanger, og for første gang har den en så sentral plass i en litteraturhistorisk framstilling av samtidslitteraturen. Typisk for “egosamfunnet” rundt årtusenskiftet er ifølge *Epos* det store markedet for “bøker som tok opp temaer som kropp, helse, skjønnhet, psykologi, [...] hobby og fritid” (op.cit: 130). Torbjørn Færøviks *Veien til Xanadu*, Børge Ouslands *Alene over Antarktis* og Karsten Alnæs’ fembindsverk *Historien om Norge* trekkes fram som eksempler på sakprosabøker.

Leseren får vite at livsstilsbøker, kokebøker og biografier ble svært populære. Ingrid Espelid Hovigs *Den rutete kokeboken*, selvbiografien *Hva var det jeg sa?* av Trygve Hegnar, forfatterbiografier som tobindsverket *Hamsun* av Ingar Sletten Kolloen og kongebiografier som *Fra hjerte til hjerte* av prinsesse Märtha Louise og Ari Behn er eksempler på slik litteratur. Internasjonale konflikter er bakgrunn for bøker som Seierstads *Bokhandleren i Kabul*, den iranske forfatteren Siba Shakibs *Der Gud gråter* og sosialantropologen Thomas Hylland Eriksens *Bak fiendebildet. Islam og verden etter 11. september*. Skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa er glidende, og læreboka poengterer hvor mye sjangrene låner fra hverandre.

Oppsummerende vil jeg hevde at *Epos* er det læreverket som byr på den mest spennende framstillingen av samtidslitteraturen. Mange forfattere omtales uten at framstillingen bærer

preg av katalogtekst. Det bys nemlig på mer estetisk rettete vurderinger med mange tekstutdrag i tillegg til vanlig verkomtale. Dessuten settes norsk litteratur inn i en internasjonal sammenheng, noe som gjør at framstillingen ikke er så snever om det norske. Teksten er hele tiden i sentrum, slik tittelen på kapitlet påpeker.

*Epos* evner i størst grad å inkludere marginaliserte deler i en litterær kanon, med grundig omtale av sakprosa, kriminallitteratur, barne- og ungdomslitteratur, samisk litteratur og flere eksempler på at nordisk og internasjonal litteratur kan ses i sammenheng med norsk litteratur. Det eneste som savnes er en framstilling av innvanderlitteraturen.

Dessuten viser læreverket hvilke forfatterskap som oppfattes som bedre, viktigere eller mer representative enn andre forfatterskap ved henholdsvis å la navnet pryde overskriften på avsnittet eller bare ved å omtale det inne i selve brødteksten.

#### **4.1.8 Kommentarer til læreverkene**

I de ellers nokså like læreverkene er framstillingene av den nyeste litterære perioden til dels forskjellige fra læreverk til læreverk, og mange forfatterskap og verker trekkes fram. Dermed ble hypotesen min om at omtalene av 1980- og 90-tallet er ulike, bekreftet. Når man skal skrive om samtidslitteraturen har man et større tekstkorpus å velge fra enn når man omtaler en etablert periode der utvalgte forfatterskap er snevret inn, og prosessen med å etablere en kanon allerede er godt i gang. Derfor vil det ofte være større variasjoner i en samtidskanon enn i en etablert kanon. Nedenfor vil jeg gjøre rede for noen helt konkrete forskjeller og likheter mellom de sju lærebøkene som angår omfanget på framstillingen, hvor mange forfatterskap som omtales, forholdet mellom de tre skjønnlitterære hovedsjangrene, mellom tematikk og estetikk og hvorvidt litterær kvalitet er et tema.

Over hvor mange sider framstilles den litterære perioden fra 1980 og fram til i dag?

Tendenser er at de nyeste læreverkene bruker flere sider på omtalen enn de eldste. Mens de to eldste læreverkene *Bruer* og *Kolon* omtaler perioden over færrest sider – nemlig 18, og *Tekst og tanke* og *Impuls* bruker nesten det samme antall sider, henholdsvis 21 og 20 sider, spanderer forfatterne av *I språket*, *Tema* og *Epos* i overkant av 30 sider på den nyeste litteraturen. De tre sistnevnte lærebøkene er også de som skiller seg fra de andre ved å ha mer plass til vurdering av litterær form i tillegg til beskrivelse av det tematiske innholdet. Tendensen er at nyere lærebøker er mer opptatt av estetikk enn de eldre. Det kan peke

framover i en retning av mer interesse for de estetiske sidene ved litteraturen også i framtidige læreverk.

Det er stor forskjell mellom lærebøkene angående hvor mange forfatterskap kvantitativt sett som omtales. En medvirkende faktor er hvor mange sider framstillingen har til rådighet. *Tekst og tanke* er den læreboka som omtaler færrest forfatterskap, bare 23 stykker. Prioriteringen fører til grundigere forfatterskapsomtaler der forfatterbiografiske opplysninger og sammenligninger av forfatterskap også har en plass. Mer katalogpreg er det derimot over framstillingene i *Bruer*, *Kolon* og *Impuls*, som alle omtaler rundt 40 forfatterskap. *Bruer* og *Kolon* er som nevnt de lærebøkene som har framstillingen fordelt på færrest sider. Spesielt *Kolons* framstilling av litteraturen på 80- og 90-tallet inneholder mange forfatterskapsomtaler og titler. Vurderinger, sammenligninger og lignende er det ikke plass til. *Tema* har 35 forfatterskapsomtaler fordelt over 32 sider. Læreverket har valgt å gi fyldigere omtaler av åtte forfatterskap som lærebokforfatterne mener er “sentrale”. Omtalene fordeler boka over 12 sider og kanoniserer tydelig enkelte forfatterskap. Både *I språket* og *Epos* omtaler omkring 60 forfatterskap i sine framstillinger. Spesielt *Epos* har greid å lage en ryddig framstilling, slik at den unngår å virke katalogpreget.

Mens de øvrige lærebøkene ikke skiller mellom 1980- og 1990-årene i noen nevneverdig grad, gjør både *Impuls* og *Tema* et nummer av at enkelte tendenser er forskjellige mellom de to tiårene. De to nevnte bøkene er utgitt i henholdsvis 2001 og 2003, altså med en liten avstand til 1990-tallets litteraturproduksjon.

Det er en klar tendens i undersøkelsesmaterialet i å favorisere den episke diktningen på bekostning av den lyriske og den dramatiske. To forhold underbygger dette. For det første at prosadiktningen omtales *før* lyrisk og dramatisk diktning i nesten samtlige lærebøker. For det andre er det *flest* forfattere som skriver romaner og noveller som omtales i framstillingene. Dermed ble min tredje hypotese bekreftet. Alle lærebøkene favoriserer epikken framfor lyrikken og dramatikken, men *Kolon* utmerker seg i denne sammenheng. Her er det bare plass til ni lyrikere, og da er seks samiske inkludert. *Kolon* omtaler også den dramatiske diktningen i liten grad i, noe som resulterer i at *Kolon* er det læreverket som i størst grad snevrer framstillingen rundt den episke diktningen.

Heming Gujord skrev i 1999 en artikkel der han så nærmere på framstillingen av samtidslitteraturen i åtte norsklæreverk for videregående opplæring og hevdet at de

litteraturhistoriske framstillingene hadde med få teksteksempler (Gujord 1999: 13). Dette er et synspunkt jeg ikke helt deler med ham ut fra undersøkelsen av de sju lærebøkene. Det er imidlertid stor variasjonen, og de eldste bøkene er de som i minst grad inkluderer teksteksempler, noe som kan forklare Gujords observasjon. I mitt materiale utmerker *Kolon* seg i særdeleshet ved ikke å ha med et eneste tekstutdrag, men stort bedre er heller ikke *I språket*, *Impuls* og *Bruer* som har med henholdsvis ett, tre og fire utdrag fra de litterære tekstene. Teksteksemplene er enten hele dikt eller utdrag fra dikt. Jeg hevdet ovenfor at *I språket* er opptatt av de estetiske sidene ved litteraturen, noe som kommer fram gjennom omtalen av de litterære verkene. Læreboka har altså med få tekstutdrag, men ved å inkludere det kunne det bidratt til et ytterligere fokus på litterær form. *Tekst og tanke*, *Tema* og *Epos* viser imidlertid en helt annen vilje til å bruke noe av plassen til teksteksempler. *Tekst og tanke* har i alt seks romanutdrag og to dikt av Lars Saabye Christensen i brødteksten. Enda flere tekstutdrag har *Tema*, som i tillegg til utdrag fra to romaner har ett dikt med for hver av de ti presenterte lyrikerne. *Epos* er det læreverket som i størst grad er tekstfokuserende. Læreboka inkluderer et tekstutdrag på nært sagt hver eneste side i hele framstillingen, også sakprosaekster og tekster som tilhører dramatikken. Mitt hovedinntrykk er at lærebøkene utgitt fra 1995 til 2005 har utviklet seg bort fra ensidig innholds- og verkfokusering til også å innbefatte flere vurderinger av estetisk karakter og til å gi flere eksempler på litterær form ved å ha med flere tekstutdrag i framstillingene.

Men hvorfor omtales akkurat de forfatterskapene og verkene som lærebøkene velger å trekke fram og presentere for elevene? I selve utvelgelsesprosessen ligger det en kvalitetskontroll. En allmenn oppfatning er at de forfatterskapene og verkene som omtales i litteraturhistoriene, er spesielt typiske eller spesielt gode. Men hva betegner et verk som har høy litterær kvalitet? Erik Bjerck Hagen tok for seg symptomer på litterær kvalitet. Men hva er litterær kvalitet? Hvordan kjenner man igjen litterær kvalitet? Det hevdes ofte at en forfatter skriver “godt”, “sprudlende”, “muntert” og lignende, men i svært få tilfeller blir det konkretisert med teksteksempler på hva som for eksempel gjør diktningen så “god”. Men en slik diskusjon finnes ikke i noen av læreverkene. Dette synes merkelig i og med at elevene leser om forfatterne og tekster av dem, og likevel ikke skal være med på å vurdere om og hvordan dette er god litteratur.

Lærebøkene gjør i liten grad leseren oppmerksom på at framstillingen bare er en av flere alternative måter å forstå litteraturperioden på, og at denne er basert på en *tolkning* av historien. *Epos* gir imidlertid et lite hint om at historien kan tolkes på flere måter: “Vi må



likevel hele tiden ha i bakhodet at det er vanskelig å sette forfattere i slike båser fordi hvert enkelt forfatterskap både er mangfoldig og unikt.” (Dahl m.fl.: 2005: 114).

Sammenlignet med lærebøkens litteraturhistoriske kapitler av tidligere perioder er omtalen av samtidslitteraturen mer katalogpreget, og dette gjelder for samtlige sju framstillinger i de undersøkte læreverkene. Litteraturen på 1980- og 90-tallet representeres ved mange forfatterskap og verker, for det er usikkert hvem og hva som tåler tidens tann og som vil bli lest også i framtiden.

## **4.2 Skolens forfatterskapskanon**

Denne delen av studien presenterer forfatterskapene som utgjør skolens kanon av samtidslitteraturen. Fokus vil hovedsakelig være rettet mot forfatterskapene som er presentert i samtlige sju eller i seks lærebøker. De vil bli kalt “kanoniserte forfatterskap”. Det blir lagt vekt på honnørord som knyttes til forfatterskapet, hvem forfatteren grupperes sammen med og hvilke verker som trekkes fram.

Forfatterskapene omtalt i tre, fire eller fem lærebøker kaller jeg “halvveis kanoniserte forfatterskap”. Det vil bli redegjort for hvem som tilhører denne gruppen, men det er ikke rom for utførlige kommentarer til disse forfatterskapene. I hver gruppe presenteres forfatterskapene i alfabetisk rekkefølge.

### **4.2.1 “Kanoniserte forfatterskap” – Askildsen, Saabye Christensen og Kjærstad**

Kjell Askildsen, Lars Saabye Christensen og Jan Kjærstad er de eneste tre forfatterskapene som omtales i alle sju lærebøkene og danner skolens sentrale forfatterskapskanon. Min fjerde hypotese som gikk ut på at prosaskrivende menn er sentrale i framstillingen av samtidslitteraturen, ble bekreftet. Alle tre er menn som skriver innenfor den episke sjangeren. Mens Askildsen og Saabye Christensen tilhører en tradisjonell fortelletradisjon, er Kjærstad mer eksperimenterende i sin skrivemåte. Og mens Kjærstad og Askildsen i sin skjønnlitterære produksjon hovedsakelig har holdt seg til epikk, er flere sentrale verker i Saabye Christensens forfatterskap innenfor også andre sjangere.

Disse forfatterne kan også i framtiden ha en plass i skolens kanon, noe som understrekes i Bente Aamotsbakkens studie. Aamotsbakken intervjuet fem forlagsredaktører, og Gro Schaatun fra Aschehoug forlag trakk fram blant annet Saabye Christensen og Askildsen som foretrukne forfatterskap fra de to siste tiårene av 1900-tallet. Dette var ikke oppsiktsvekkende for Aamotsbakken: “Dette er forfatternavn som er pekt ut av flere av de andre redaktørene, og

av den grunn kan man ane en framtidig innplassering i den litterære skolekanon” (Aamotsbakken 2003: 80).

**Kjell Askildsen** er født i 1929 og debuterte allerede i 1953. Forfatterskapsomtalene av ham faller likevel innenfor perioden 1980 og fram til i dag, noe som begrunnes med at han for alvor slo gjennom med *Thomas F’ nedtegnelser til almenheten* i 1983, og at hans ypperste litterære produksjon er utgitt på 1980- og 90-tallet. Til tross for at novellene hans i stor grad handler om eldre menn, et tema som kan virke nokså fjernt for 17- og 18-åringer, har altså Askildsen en sentral plass i skolens kanon. En grunn til dette kan være at novellene hans er stramt oppbygd og krever en konsentrert leser. Det gjør dem til velegnede tekster i undervisningssammenheng. Novellene hans er også godt representerte i antologiene, noe jeg kommer tilbake til senere.

I lærebøkene er Askildsen først og fremst representant for en minimalistisk skrivemåte. Han omtales enten som den fremste eller blant de fremste novellistene, og dette er honnørordene som i fremste rekke tilfaller ham. Novellene hans har ifølge lærebøkene et “perfeksjonert” og “renskåret språk”, og Askildsen er i tillegg en “kresen novellist”.

Han omtales enten alene eller sammen med Øystein Lønn og Laila Stien når klassifiseringen gjelder minimalisme. I tillegg omtales han sammen med Axel Jensen på grunn av den “pessimistiske grunntonen” i verkene, og sammen med Anne Karin Elstad og Liv Køltzow under temaet “samliv, fremmedgjøring og isolasjon”.

Det er spesielt novellesamlingene *Thomas F’ nedtegnelser til almenheten* og *Et stort øde landskap* som omtales.

**Lars Saabye Christensen** er den andre forfatteren som omtales i alle framstillingene av samtidslitteraturen. Saabye Christensen har greid kombinasjonen bred leserappell og fremragende litterær kvalitet, to elementer som synes vanskelig å kombinere. Det kan være en årsak til hans sentrale posisjon. Likevel er det også grunn til å tro at kanoniseringen kan forklares med at han skriver om ungdom og oppvekst, et yndet tema i skolelitteraturhistoriene. En tredje faktor kan være filmatiseringen av ungdomsromanen *Herman*. De fleste ungdommer kjenner nok denne filmen, og den er mye omtalt i lærebøkene. Lars Saabye Christensens forfatterskap favner om epikk, lyrikk, dramatikk, filmmanus og CD-utgivelser, men det er hovedsakelig som romanforfatter han framstilles i læreverkene. Bortsett fra i *Tekst og tanke*

hvor han omtales som kriminalforfatter og lyriker, presenteres han utelukkende som forfatter av ungdoms- og oppvekstromaner..

I fremste rekke grupperes Saabye Christensen sammen med Ingvar Ambjørnsen. Begge skriver om oppvekst i Oslo, men bruker to helt forskjellige miljøer som utgangspunkt. Mens Saabye Christensen skildrer fra Frogner og Majorstua på Oslos vestkant, er Ambjørnsens beretninger fra mer belastede områder og miljøer øst i byen. Roy Jacobsen, Tove Nilsen og Herbjørg Wassmo grupperes også sammen med Saabye Christensen fordi de har oppvekstromaner som et felles tema.

*Beatles, Bly, Herman* og *Halvbroren* er i fremste rekke romanene som omtales.

Saabye Christensen beskrives som “god forteljar”, “blant de mest leste”, “bobler over av fortellerglede” og “blant de ytterst få som behersker så vel lyrikk som prosa”. Disse utsagnene kan fungere som karakteristikk på hans forfatterskap, og kan forklare hans sentrale plassering i skolens kanon: Litterær kvalitet kombinert med fortellerglede og popularitet, samt evnen til å skrive innenfor flere sjangere.

**Jan Kjørstad** er den tredje og siste forfatteren som er omtalt i alle lærebøkene. Hans forfatterskap utgjør hovedsakelig romaner, men også noveller, essays og billedbøker. I tillegg til sitt skjønnlitterære forfatterskap har Kjørstad engasjert seg i litteraturdebatten og har dermed en sentral rolle i det litterære Norge. Det kan forklare hans sentrale plass i skolekanonen. I lærebøkene omtales hovedsakelig hans eksperimentelle romaner, og han framstilles i flere sammenhenger som den fremste representanten for eksperimentell prosadiktning. Kjørstad er representert med tekster i fire av sju antologier og har således en sentral plass i en samlet skolekanon med både litteraturhistorien og antologien som undersøkelsesmateriale. Noe som det imidlertid knyttes større usikkerhet til, er hvor mye romanene hans blir lest av 17- og 18-åringer.

Hvem grupperes så Kjørstad sammen med? Ingen grupperinger peker seg ut til å være spesielt hyppigere enn andre, men han knyttes altså opp mot det eksperimentelle i litteraturen i hver eneste omtale. Fire bøker grupperer ham sammen med Kjartan Fløgstad, men med ulike begrunnelser, blant annet som forfatter av “fantastiske fortellinger”, av “fortelling og identitet” og det å skrive i en medieverden. Han grupperes sammen med Roy Jacobsen og Erik Fosnes Hansen når klassifiseringen er “store fortellinger”, og sammen med Karin Moe og Jon Fosse når grupperingen gjelder “metaromaner”.

Det er spesielt *Homo Falsus*, *Det store eventyret* og trilogien *Forføreren*, *Erobreren* og *Oppdageren* som trekkes fram.

Kjærstad beskrives blant annet som “avantgardedikter”, romanene hans har “sinnrike og komplekse romankomposisjonar”, han er “en av hovedaktørene i den litterære offentligheten etter 1980” og “en av de mest sentrale eksperimentelle forfatterne på 1980-tallet”.

Som tidligere nevnt, bruker flere av bøkene begrepet “mangfold” i framstillingene. Sammenlagt viser forfatterskapene til de tre mest kanoniserte forfatterne Askildsen, Saabye Christensen og Kjærstad noe av spennvidden og mangfoldet i norsk litteratur de siste tiårene av 1900-tallet. Saabye Christensen omtales i fremste rekke i forbindelse med romaner om ungdom og oppvekst. I tillegg tilhører noe av hans litterære produksjon såkalt maksimalistisk skrivemåte der ordene flommer. Askildsen derimot skriver minimalistisk. Hvert ord er gjennomtenkt og mye må leses mellom linjene. Han beskrives i flere lærebøker som den fremste novellisten i våre dager. Kjærstads romaner kan i likhet med noen av Saabye Christensens karakteriseres som maksimalistiske. Askildsen, Saabye Christensen og Kjærstad er henholdsvis vår fremste novellist, vår fremste ungdoms- og oppvekstforfatter og vår fremste forfatter av eksperimentelle romaner. Til sammen viser de tre aller mest sentrale forfatterskapene i skolens kanon noe av mangfoldet i norsk litteratur.

#### **4.2.2 Også “kanoniserte forfatterskap” – Fløgstad, Fosse, Gaarder, Løveid og Wassmo**

De følgende fem forfatterskapene omtales i seks av sju lærebøker og tilhører også skolens sentrale kanon. Nedenfor vil jeg gå noe nærmere inn på læreverkenes framstilling av de fem forfatterne. Hvor grupperes de? Hvilke honnørord karakteriserer forfatterskapene? Hvilke verker av dem er spesielt verdt å merke seg?

**Kjartan Fløgstad** trekkes fram fordi han eksperimenterer i sin diktning og grupperes sammen med andre eksperimentelle prosaforfattere. Han grupperes sammen med Jan Kjærstad i fire tilfeller som påpekt i forrige avsnitt. Det gis ikke så veldig mange honnørord til Fløgstad, og den mest positive karakteristikken kan leses i *Tekst og tanke* som framstiller ham som “en av Norges mest ansette forfattere” (Halvorsen m.fl. 2001: 380). Særlig *Det sjuende klima*, *Fyr og flamme* og *Kron og mynt* er romaner som ofte trekkes fram.

**Jon Fosses** forfatterskap favner om forskjellige sjangere, men han er hovedsakelig kjent som dramatiker. De eldste lærebøkene omtaler ikke hans dramatiske verker, men velger å framstille ham som en eksperimentell romanforfatter gruppert sammen med Jan Kjærstad, Karin Moe og Ragnar Hovland. De nyere lærebøkene er derimot mer opptatt av dramaene hans, og i dem grupperes han sammen med Cecilie Løveid. Ifølge lærebøkene danner Fosses og Løveids samtidsdramatikk det fremste innenfor denne sjangeren her i landet. Mange honnørord tilfaller Fosse og han omtales blant annet som “1990-årenes norske dramatikernavn” og “en av de viktigste dramatikerne i vår tid”. Selv om tendenser er at mange forskjellige titler av Fosse blir trukket fram, går *Nauset* og *Sonen* ofte igjen.

**Jostein Gaarder** tilhører også skolens helt sentrale kanon, først og fremst på grunn av *Sofies verden*. Han grupperes enten alene, sammen med andre som også har hatt internasjonal suksess som for eksempel Fosnes Hansen eller sammen med forfattere av barne- og ungdomslitteratur. Det fokuseres i svært stor grad på den eventyrlige suksessen han opplevde med *Sofies verden*.

**Cecilie Løveid** er den ene av to kvinner av i alt åtte forfattere som tilhører skolens litterære kanon. I framstillingen av samtidslitteraturen omtales Løveid kun som dramatiker, selv om hennes litterære produksjon også inkluderer epikk og lyrikk. Løveids episke produksjon trekkes fram i de læreverkene som også omtaler henne under 1970-årene. Løveid grupperes i stor grad sammen med Fosse. Løveid karakteriseres med flere honnørord: “et viktig navn i moderne dramatikk” og “den fremste dramatikerne i 1980-årene”. Hørespillet *Måkespisere* er det verket som i fremste rekke omtales.

**Herbjørg Wassmo** er den andre kvinnelige forfatteren i skolens sentrale forfatterskapskanon. Hun grupperes sammen med andre forfattere ut fra to begrunnelse: oppvekstromaner og popularitet. Vik, Brantenberg, Saabye Christensen og Jacobsen er andre forfattere med oppvekst som tema i sine romaner. Elstad, Faldbakken og Fosnes Hansen er andre såkalte *populære forfattere*. Det er først og fremst trilogiene om Tora og Dina som omtales. Litterær kvalitet diskuteres i meget liten grad i lærebøkene, men for eksempel i *Tema* spekuleres det i om Wassmo beveger seg mot grensen til det melodramatiske. I omtalen skinner det gjennom at ikke alle hennes verker regnes som spesielt god litteratur. Samlet sett framstilles hun likevel som en folkekjær og meget populær forfatter.

I denne gruppen av kanoniserte forfattere er det tre som skriver prosa, én dramatikk samt Fosse som presenteres både som epiker og dramatiker. Disse er velkjente forfatternavn, men jeg vil tro at bøkene til Gaarder og Wassmo er mer sentrale i en personlig kanon for elever i den videregående skole. Fløgstad og Fosse kan nok være vanskelig for enkelte, og dramatikk hører dessverre ikke til det tekstlige materialet som elevene stifter mest bekjentskap med.

#### 4.2.3 “Halvveis kanoniserte forfatterskap”

Ut fra en kvantitativ metode vil studien gjøre rede for forfatterskapene som omtales i henholdsvis tre, fire og fem litteraturhistoriske framstillinger av samtidslitteraturen. Jeg har valgt å kalle dem “halvveis kanoniserte forfatterskap”.

Presentert i **fem** bøker: Ingvar Ambjørnsen, Gro Dahle, Bergljot Hobæk Haff, Erik Fosnes Hansen, Roy Jacobsen og Gunnar Staalesen.

Presentert i **fire** bøker: Øyvind Berg, Bertrand Besigye, Anne Karin Elstad, Cathrine Grøndahl, Jonny Halberg, Edvard Hoem, Anne Holt, Ragnar Hovland, Dag Solstad og Tor Ulven.

Presentert i **tre** bøker: Knut Faldbakken, Frode Grytten, Torill Thorstad Hauger, Øystein Lønn, Tove Nilsen, Mari Osmundsen, Lars Amund Vaage, Bjørg Vik og Kjell Erik Vindtorn.

Det er altså til sammen 25 forfattere som kan karakteriseres som “halvveis kanoniserte” og blant disse er det 19 prosaforfattere og seks lyrikere. Da regnes Gro Dahle og Tor Ulven som lyrikere, for lærebøkene knytter dem til denne sjangeren.

Gro Dahle er den fremste kanoniserte lyrikeren i de litteraturhistoriske framstillingene av samtidslitteraturen. I og med at de nyere læreverkene i så stor grad omtaler henne, vil hun kanskje ha en plass i den framtidige skolekanon fra denne perioden. Tendensen er at mange forfattere som skriver om ungdom og oppvekst, er representert i fem, seks eller sju lærebøker. Det underbygger hypotesen om at forfatterskap innenfor denne kategorien kan ha større mulighet for å bli omtalt i lærebøkene. Gunnar Staalesen er den krimforfatteren som omtales i flest bøker, men også Anne Holt er et “halvveis kanonisert forfatterskap” på bakgrunn av sitt virke som kriminalforfatter. Først blant forfattere som er omtalt i fire lærebøker, finner man flere lyrikere. Av til sammen ti forfattere presentert i fire bøker, er fire lyrikere.

Gruppene “kanoniserte” og “halvveis kanoniserte” forfatterskap utgjør til sammen 33 personer. Bare seks av dem er lyrikere, kun én er bare dramatiker, mens den største gruppen er prosaforfattere. I denne sammenheng regnes Fosse både som epiker og dramatiker, Dahle som lyriker og Saabye Christensen som epiker.

En kvantitativ metode kan ha sine svakheter i en studie som min. For eksempel vil forfatterskap som er sentrale i de nyeste læreverkene og som kanskje i framtiden vil ha en plass i skolens kanon, ikke bli synliggjort. Omtalene av “halvveis kanoniserte forfattere” i lærebøkene er det ikke plass til å gå nøye inn på. Dermed vil det ikke bli avdekket om et forfatterskap høster ensidig positive uttalelser eller om det antydes at den litterære kvaliteten på verkene kan diskuteres. Dette ble forsøkt rettet på ved at enkeltverkene ble nærmere framstilt i punkt 4.1.

Erlend Loe, Hanne Ørstavik, Merethe Lindstrøm, Trude Marstein, Rune Belsvik og Harald Rosenløw Eeg vil etter min mening ha en sentral plass i framstillingene av litteraturen fra slutten av 1900-tallet i framtidige læreverk. Men ut fra mitt materiale framkommer ingen av dem som verken “kanoniserte” eller “halvveis kanoniserte” forfattere.

### **4.3 Klassifiseringer**

David Perkins drøfter i sin bok *Is Literary History Possible?* (1992)

klassifiseringsproblematikk i forhold til litteraturhistorier. Han spør om man trenger klassifiseringer og grupperinger i litteraturhistoriene. Den italienske filosofen og historikeren Benedetto Croce mener at klassifiseringer kan være tilfeldige uten at det vil påvirke leseopplevelsen av diktningen. Perkins derimot mener at klassifiseringer er et grunnleggende element i litteraturhistorier: “classification is fundamental to the discipline of literary history” (Perkins 1992: 61). Ingen objekter eller tekster kan bli beskrevet hver for seg, men må deles inn i noen håndterlige grupper. Ellers vil framstillingen ifølge Perkins bære preg av komplett kaos: “At the same time [...] we must classify, since otherwise we sink into a mass of unrelated details and lose all possibility of understanding them” (op.cit: 67). Med klassifiseringer følger kontekster, og med kontekster følger forventninger. Perkins hevder at hvis man velger en alternativ klassifiseringsmåte, vil andre kontekster og forventninger bli en følge av dette. Slik argumenterer Perkins mot Croce for at klassifiseringer påvirker leseopplevelsen vår av de litterære verkene.

Perkins mener at sjelden er vurderinger av den litterære teksten utgangspunkt for klassifiseringen: “Contrary to what might naively be supposed, direct observation of texts is the most unusual method of classification” (op.cit: 69). Min studie undersøker hvilke vilkår klassifiseringer skjer ut fra. I hvor stor grad er det de litterære verkene som er gjenstand for klassifisering, eller er det andre, eksterne elementer som legges til grunn for grupperingen?

Klassifisering kan ses i sammenheng med kanondannelse: “a classification is also an orientation, an act of criticism” (op.cit: 62). Det å velge å omtale enkelte verker og forfattere, innebærer også at andre blir valgt bort.

Perkins skiller mellom tre forskjellige taksonomiske begreper som brukes i klassifiseringen av tekster: *klasse*, *type* og *gruppe* (class, type og group) (op.cit: 63). Jeg skal kort gjøre rede for hva Perkins legger i disse begrepene, men vil først med Perkins advare mot å overføre taksonomiene og klassifiseringene ukritisk til den reelle verden: “we must inpose taxonomies, but must not believe that they correspond to historical realities” (op.cit: 67). Man bør altså ikke la seg forføre av litteraturhistorienes klassifiseringer og tro at dens utvalg og begrunnelser er en gitt sannhet. Med *klasse* mener Perkins at visse egenskaper eller trekk går igjen i en samling enheter eller tekster. Man undersøker for eksempel om teksten har en fortellerstemme. Er den på rim? Ut fra svarene man får, vil man kunne klassifisere en mengde tekster. Innenfor klasse hører for eksempel religiøs diktning eller realistiske romaner. *Type* er også en klassifiseringstaksonomi der visse egenskaper som er felles, danner en enhet, men dette er imidlertid vanskeligere å avdekke. Hvert enkelt verk vurderes opp mot en underliggende modell. Denne modellen kan være nokså vag slik at tekster som blir klassifisert under samme type, kan være innbyrdes meget forskjellige. Et eksempel på type kan være romantiske verk. Det tredje begrepet hos Perkins er *gruppe*. Dette er også den mest generelle av de tre termene. I litteraturhistorien refereres dette normalt til forfattere personlig tilknyttet hverandre, og der diktningen bærer preg av samhörigheten og påvirkningen. Eksempler på gruppe er *Det norske Selskab* og forfattere tilknyttet tidsskriftet *Profil* i 1970-årene.

Med utgangspunkt i at klassifiseringer er et sentralt element i en litteraturhistorie, vil studien gå nærmere inn på de mest brukte klassifiseringer som bygger opp de skolelitteraturhistoriske framstillingene.



### 4.3.1 Litteraturhistoriske perioder

Alle litteraturhistorier er delt inn i perioder, noe David Perkins kaller for “nødvendige fiksjoner” (Perkins 1992: 65). Perioder forenkler framstillingen og gjør det lettere for leseren å orientere seg. De bryter opp framstillingen, men bruddene vil ikke korrelere med virkeligheten. Formulert med Wellek og Warren i norsk oversettelse: “Periode er følgelig bare et høvelig ord, noe man må ha for å dele inn en bok i kapitler eller for å avgrense et emne” (Wellek & Warren 1970: 231).

I framstillingen av en periode skal man påvise forandringer som skjer når ett normsystem avløser et annet. Hvorvidt disse periodeskillene er litterært forsvarlige, er en annen sak. Wellek og Warren påpeker i hvor stor grad både politiske og sosiale forandringer har vært bestemmende for periodeinndelinger i litteraturhistorier. De litterære verkene har i motsetning til hva man kunne forvente, ikke vært så vesentlige i denne sammenheng. Wellek og Warren mener imidlertid at det er de litterære verkene som *bør* stå sentralt i periodeinndelingen: “Litteraturen må ikke oppfattes som noe rent passivt, som en avspeiling eller kopi av menneskehetens politiske og sosiale utvikling, ikke av den intellektuelle heller. De litterære perioder må altså fastsettes ut fra spesifikt litterære kriterier” (op.cit: 233).

Nye litterære tendenser blir etter min mening en forutsetning for at en ny periode skal skilles fra den forrige. På et visst stadium vil den litterære utviklingen ha mistet sin kraft og kreve nye normer. De russiske formalistene beskrev dette som en “automatiseringsprosess”: “dvs. at de dikteriske virkemidler som i sin tid var effektive, blir så vanlige og banale at leserne blir immune ovenfor dem og krever noe annet, gjerne det motsatte av det tidligere” (op.cit: 235)

Alle lærebøkene periodiserer fra 1980, og kapitlene heter “80-årene”, “Litteraturen 1980-2000”, “Perioden etter 1980”, “Medie- og informasjonssamfunnet 1980-2000” og “Tekster i tiden 1980 til i dag”. *Kolon* og *I språket* lar perioden være underkapitler i sine framstillinger. “Litterært mangfold i 1980-årene” hører til kapitlet “Litteraturhistorie fra 1960 til i dag” i *Kolon*, mens *I språkets* kapittel “1980-1995” hører til det overordnede kapitlet “1945-1995 Medium og litteratur”.

Lærebøkene innleder kapitlene på forskjellige måter. Alt fra korte innledninger som kun handler om forandringer i litteraturen til mer omfattende innledninger som også inkluderer sosiologiske forandringer. Den andre løsningen er mest vanlig. Læreplanen krever at tekstene “skal setjast inn i ein samfunnssamanheng” (94-fagplanen: 20), noe som forklarer hvorfor de

fleste lærebøkene velger å inkludere en sosiologisk innfallsvinkel på perioden. De eldste lærebøkene *Kolon* og *Bruer* har imidlertid ingen sosiologisk eller politisk innledning, og *Tekst og tanke* bare en helt kort. De nyere læreverkene har derimot større og grundigere innledninger, og det gjøres rede for samfunns- og idémessige forutsetninger for diktningen. Framstillingene av sosiale og politiske forhold på begynnelsen av 1980-årene brukes i disse lærebøkene som en kontrast til 1970-årene. Med lærebøker i ungdomsskolen som materiale har Rune Pedersen avdekket at de litteraturhistoriske framstillingene fra de siste tiårene av 1900-tallet også har en sosiologisk vinkling: “Litteraturhistorietekster for ungdomsskolen har blitt mer samfunnsorienterte. Større deler av teksten er opptatt av den samfunnsmessige ramma, bakgrunnen for litteraturen” (Pedersen 2000: 99).

Hvilke litterære begrunnelser gis for periodiseringen? Avpolitiseringen i litteraturen står i fremste rekke som et argument for hvorfor bøkene skiller denne perioden fra den forrige. Som en reaksjon på litteraturen på 70-tallet trekkes både den eksperimentelle og den tradisjonelle diktningen fram. Slike tekster framheves som nye tendenser. Den eksperimentelle diktningen fokuserte ifølge lærebøkene i stor grad på mennesket i et postmoderne samfunn og hadde et metablikk på diktningen, mens den tradisjonelle vendte tilbake til allmenngyldige temaer som “Havet, Døden og Kjærligheten”. Lærebøkene bruker i første rekke disse to tendensene for å forklare hvorfor litteraturhistorieforfatterne velger denne periodiseringen.

En mer konkret form for å skape kontrast er å vise utviklingen i et forfatterskap. Dag Solstad romaner *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemstøkt vårt land* og *Roman 1987* brukes for å markere at Solstad gikk fra det politiske budskapet som et hovedanliggende i litteraturen og over til å ta et oppgjør med denne holdningen. *Dalen Portland* av Kjartan Fløgstad, *Homo Falsus* av Jan Kjærstad og *Bazarovs barn* av Kaj Skagen er andre verker som trekkes fram for å eksemplifisere nye tendenser i litteraturen.

Harald Bache-Wiig hevder at perioder “bare [kan] oppfattes som spenn mellom noe som begynner og noe som opphører” (Bache-Wiig 1995: 29f, sitert hos Steinfeld 2005: 11), og karakteristisk for innledningen i lærebøkene omtale av samtidslitteraturen er nettopp forsøket på å lage et spenn mellom diktningen på 1980-tallet og 1970-tallet.

Noe jeg savner i framstillingene, er begrunnelser for hvorfor *nøyaktig* 1980 er det periodeskillende året. Det argumenteres verken ut fra litterære, sosiale eller politiske årsaker.

Ingen omtalte verker ble utgitt dette året, heller ingen politiske eller sosiale omveltninger fungerer som forklaring. Lærebøkene omtaler ingen teateroppsetninger eller filmer som gjorde seg bemerket dette året. Ei heller døde noen av de eldre forfatterne dette året, noe som kunne markert et generasjonsskifte. Det er bare ett eksempel på at året 1980 opptrer utenom kapitteloverskriften: Forlagsredaktøren som dette året ønsket seg tilbake til temaene “Havet, Døden og Kjærligheten” og dermed markerer en nedvurdering av den politiserte diktningen. Kunne heller 1978 med utgivelsen av *Dalen Portland* av Kjartan Fløgstad foretrekkes som et periodeskillende år? Denne boka kan vise overgangen til mer fabulerende prosa i 1980-årene. Eller 1981 med utgivelsen av Herbjørg Wassmos *Huset med den blinde glassveranda*? Boka som er første bind i den populære trilogien om Tora, har en solid posisjon i lærebøkene. Eller kunne 1984 med utgivelsene av *Homo Falsus* av Kjærstad og *Beatles* av Saabye Christensen markert en ny periode?

Med god grunn kan man anta at det periodiseres fra 1980 fordi dette er et rundt årstall. Å periodisere fra runde årstall skjer ut fra pedagogiske hensyn. Periodiseringer ut fra litteraturutgivelser er likevel mer troverdige i en litteraturhistorie. Likevel mener jeg at disse lærebøkene går relativt langt i å framheve et skifte i litteraturen som begrunnelse for hvorfor det periodiseres fra 1980.

#### 4.3.2 Sjanger

En annen velbrukt klassifisering er sjanger. Den første hypotesen innledningsvis var at framstillingen av samtidslitteraturen er bygd rundt et klart skille mellom de tre skjønnlitterære hovedsjangrene epikk, lyrikk og dramatikk. I tilknytning til dette var min antakelse at verker i liten grad sammenlignes og grupperes sammen på tvers av sjangrene. En analyse av bøkene har avdekket at kapitlene er bygd av omtale av sjangrene hver for seg, og det samsvarer med Wellek og Warrens observasjon:

De fleste moderne litteraturteoretikere kan være tilbøyelige til å sløyfe skillet mellom poesi og prosa og deretter inndele diktningen («imaginative literature») i episk («fiction», roman, novelle og epos), dramatisk (både prosa og vers) og lyrisk (poetry, med hovedvekt på det som svarer til den gamle betegnelsen «lyrisk poesi»). (Wellek & Warren 1970: 200)

Bortsett fra *Epos* som skiller sjangrene fra hverandre i egne underkapitler, bruker de andre lærebøkene bare mellomoverskrifter som et skille mellom de forskjellige delene. Episk diktning favoriseres på bekostning av lyrisk og dramatisk diktning. Det begrunnes med at kapitlene er disponert slik at den episke diktningen omtales *før* den lyriske og dramatiske

diktningen med *Epos* som eneste unntak. En annen form for favorisering av epikken er at antall forfatterskap og verker tilhørende denne hovedsjangeren er langt flere enn i de to andre skjønnlitterære hovedsjangrene. I tillegg er de fleste av både “kanoniserte” og “halvveis kanoniserte” forfattere prosaskribenter.

Ved å gå tilbake til Perkins’ tre termer, mener jeg sjangrene kan beskrives som *klasse*. Innenfor enhver sjanger er det visse egenskaper som går igjen, for eksempel at en roman er en forholdsvis lang tekst.

Den meget sentrale plassen de tre skjønnlitterære hovedsjangrene har, er en følge av en etterromantisk tradisjon der man hadde en filosofisk grunnholdning om at epikk, lyrikk og dramatik var hevet over annen litteratur. I dag traderes dette litteraturbegrepet i mange litteraturhistorier, også i dem jeg undersøker. Som avsnittet indikerer, kommer sakprosa sjangeren ikke innenfor de sentrale klassifiseringsprinsippene i forhold til sjanger. Dette er et resultat av at sakprosaen rett og slett er en marginalisert sjanger i skolelitteraturhistoriene, noe jeg skal komme tilbake til senere.

#### **4.3.3 Eksperimentell eller tradisjonell?**

Klassifiseringene knytter seg altså i første rekke til periodiseringen fra 1980 og deretter til det klare skillet mellom episk, lyrisk og dramatisk diktning, som oftest i nevnte rekkefølge. Et annet mye brukt klassifiseringsprinsipp er skillet mellom eksperimentell og tradisjonell diktning. Dette skillet brukes i seks av lærebøkene og spesielt i framstillingen av den episke diktningen.

Hvorfor kontrasterer lærebøkene så klart mellom eksperimenterende og tradisjonell diktning? “Mangfold” synes å være et stikkord her. Begrepet er mye brukt i lærebøkene og eksemplifiseres både med eksperimentell og tradisjonell diktekunst. I denne sammenhengen velger jeg å trekke inn Perkins’ term *type*. Den viser til at visse egenskaper er felles, men at verkene kan være innbyrdes forskjellige. Lærebøkene ønsker ikke å framstille klare litterære tendenser i framstillingene, men velger å presentere til dels ulike verk som til sammen danner et “mangfold” i litteraturen.

Som jeg var inne på ovenfor, er det viktig i framstillingsprosjektet at en periode skal inneholde noe nytt i forhold til den forrige perioden. Slik skal både den eksperimentelle og den tradisjonelle diktningen representere en ny type diktning i forhold til litteraturen på 1970-

tallet. Ingen av retningene er sterkt politiserte og viser således orienteringen bort fra politikken som et hovedanliggende i litteraturen.

Tre læreverk omtaler den tradisjonelle diktningen først i sine framstillinger: *Bruer, Kolon* og *Tekst og tanke*. Den eksperimentelle presenteres først i de tre bøkene *I språket, Impuls* og *Tema*. Det nyeste læreverket *Epos* har ikke et slikt skille i sin framstilling av samtidslitteraturen og omtaler hovedsakelig den tradisjonelle diktningen. Tendensen er at de eldre læreverkene omtaler tradisjonell diktning først, mens de nyere konsentrerer seg først om den eksperimentelle diktningen.

En tendens i litteraturhistorier generelt er at eksperimentell diktning omtales. Det synes å være et positivt trekk ved et forfatterskap at diktningen er eksperimentell. De forfatterskapene som i størst grad representerer denne diktningen i lærebøkene, er Øyvind Berg, Bertrand Besigye, Gro Dahle, Jan Kjærstad, Kjartan Fløgstad, Jon Fosse, Mari Osmundsen og Kjell Erik Vindtorn. Alle disse åtte forfatterne er enten “kanoniserte” eller “halvveis kanoniserte” forfattere. Å skrive eksperimentelt kan føre til en plass i lærebøkens litteraturframstillinger og videre til en plass i kanon.

Men selv om den eksperimentelle diktningen gis honnør for å være banebrytende og våge å gå nye veier, får leseren til stadighet vite at det var den tradisjonelle diktningen som nådde ut til publikum. Blant forfatterskapene som i fremste rekke representerer den tradisjonelle prosaskrivningen, finner man Ingvar Ambjørnsen, Kjell Askildsen, Lars Saabye Christensen, Erik Fosnes Hansen, Dag Solstad, Bjørg Vik og Herbjørg Wassmo. Alle disse sju forfatterne er omtalt i fire eller flere lærebøker. Med utgangspunkt i antall forfatterskapsomtaler og plass brukt i framstillingene omtales den tradisjonelle diktningen i større grad enn den eksperimentelle.

#### **4.3.4 Tema og skrivemåte**

Som allerede påpekt er de litteraturhistoriske framstillingene i stor grad bygd opp rundt verkomtale. Dermed fungerer de litterære verkenes tema og skrivemåte ofte som grupperingsprinsipper. Jeg mener Perkins’ *klasse* kan trekkes inn i denne sammenheng. Verker innenfor samme *klasse* har visse egenskaper eller trekk som er felles. Alle verker som handler om ungdom og oppvekst har for eksempel en ung hovedperson. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på de gruppene tilknyttet tema og skrivemåte som opptrer oftest i læreverkene. Dette utgjør til sammen åtte grupper. De hyppigste grupperingene presenteres først i avsnittet.

En av mine hypoteser innledningsvis var at forfattere som skriver om ungdom og oppvekst, har relativt stor sjanse for å omtales i skolelitteraturhistoriene. Denne hypotesen er bekreftet etter analyse av læreverkene. Samtlige lærebøkene bortsett fra *Tekst og tanke* presenterer grupper av forfattere som skriver om dette temaet. Lærebøkene er skrevet for ungdom som befinner seg i en overgangsfase mellom ungdomstilværelsen og den mer selvstendige rollen som student eller arbeidstaker. I denne perioden er man opptatt av å finne sin egen rolle i samspill med og uavhengig av menneskene man omgås. Sagt med andre ord handler det om identitetsskaping. Med den amerikanske didaktikeren Robert Scholes argumenterer Sylvi Penne for at morsmålsfaget ikke lengre er et dannelsesfag i klassisk forstand, men nå er et “identitetsfag som gir plass til barn og unges eksistensielle søking etter mening og handling i det moderne samfunnet” (Penne 2003: 6).

Den forfatteren som i størst grad trekkes fram som forfatter av oppvekst-, og generasjonsfortellinger, er Lars Saabye Christensen. Han er en av tre forfattere som er omtalt i samtlige sju læreverk. Bortsett fra *Tekst og tanke* som omtaler han som lyriker og krimforfatter, trekkes han fram som forfatter av bøker om ungdom og oppvekst. Læreverkene viser nokså samsvarende forfatterskapsgrupperinger tilknyttet dette temaet. Saabye Christensen grupperes sammen med Ingvar Ambjørnsen i fire bøker, og sammen med Herbjørg Wassmo i tre. Foruten de tre nevnte forfatterne blir Roy Jacobsen, Tove Nilsen og Bjørg Vik inkludert i grupperinger tilknyttet ungdoms-, oppvekst- og generasjonsromaner.

I “mangfoldet” i litteraturen i de to siste tiårene av 1900-tallet blir det ofte snakket om to ulike estetiske tendenser. Det ene tar utgangspunkt i språkets flom, mens den andre i språkets knapphet. Den tidligere nevnte Erik Skyum-Nielsen har også observert denne tendensen i dansk litteratur på 1990-tallet. Han bruker begrepsparene anorektisk kontra bulemisk litteratur og minimalistisk kontra encyklopedisk litteratur for å forklare forskjellen, og utdyper sin iakttakelse:

På den ene side står de tekstlige duppeditter, som vi har set så mange af i 90ernes digtning: kassedigte, ultrakort prosa, fabler, myter, vitser, aforismer. På den anden side findes fra samme årti de store, altfavnende roman- og rejsebogprojekter, hvor alting søges sammenføjet. (Skyum-Nielsen 2000: 41)

Begge tendensene behandles i lærebøkene. Gruppen av forfatterskap og verker som hører til den første gruppen, har jeg ved en samlebetegnelse kalt “store fortellinger”. De fire lærebøkene bruker imidlertid forskjellige termer på denne gruppen, blant annet “De store, brede romaner” (Engelstad m.fl.2003: 196) og “Fortellingen vender tilbake” (Berge m.fl.

2004: 226). Forfatterskap som i fremste rekke tilhører denne gruppen, er Erik Fosnes Hansen, Bergljot Hobæk Haff og Jan Kjærstad, slik tilfellet er i henholdsvis tre og fire lærebøker. Forfatterskapene til Torill Thorstad Hauger og Roy Jacobsen knyttes også til “store fortellinger”, dog ikke i like sterk grad som de tre første.

Språkets knapphet står da i et motsetningsforhold til språkets flom, og denne knappheten gir seg utslag i en minimalistisk skrivemåte. Det er først og fremst Kjell Askildsen som grupperes til minimalismen, noe som er tilfellet i fem av lærebøkene. Askildsen grupperes sammen med Øystein Lønn i to lærebøker, alene i to og sammen med Laila Stien i én.

Den tradisjonelle diktningen omtales altså i et større omfang enn den eksperimentelle. Dette vises også gjennom undersøkelsen av grupperingsprinsippene i lærebøkene. Blant de åtte mest brukte klassifiseringene, hører bare to til den eksperimentelle diktningen. Grupperingen “eksperimentelle romaner” brukes imidlertid i fire av lærebøkene, og alle disse inkluderer Jan Kjærstad, og da først og fremst med *Homo Falsus*. Jon Fosses romaner grupperes til de eksperimentelle i tre lærebøker, men kun en av disse presenterer titler for å begrunne grupperingen ytterligere. Karin Moe grupperes i to lærebøker til eksperimentelle romaner på grunn av metaromanen *Kyka/1984*.

“Skittenrealisme” er betegnelsen på en skrivestil innenfor den episke sjangeren som omtales i tre læreverk, og da først og fremst i de nyeste. Spesielt Jonny Halberg knyttes til denne sjangeren. Han omtales i samtlige tre læreverk som presenterer skittenrealistiske romaner. For øvrig er det seks andre forfattere som knyttes til skittenrealismen, blant annet Per Petterson, Frode Grytten og som eneste kvinnelige forfatter, Merethe Lindstrøm.

Tre forfattere grupperes sammen under temaet “Fantasi og magi”, som jeg har valgt å kalle det ved en samlebetegnelse. Tor Åge Bringsværd, Mari Osmundsen og Kjartan Fløgstad er de fremste representantene. Bringsværd er imidlertid den forfatteren som gis honnør for å være “den som kastet seg lengst ut i den fantastiske litteraturen” (Engelstad m.fl. 2003: 194).

“Familiefortellinger” er et tema som bare omtales i de to nyeste lærebøkene *Tema* og *Epos*. Jeg nevner denne for jeg tror grupperingen vil være framtrædende i framtidige litteraturhistorier. Familiefortellinger er et utpreget 1990-tallsfenomen, og tendensen var nok ikke tydelig da de eldste verkene i undersøkelsen ble utgitt. Til denne grupperinger omtales bare én forfatter i begge bøkene: Hanne Ørstavik og da spesielt med romanen *Kjærlighet*.

Det siste grupperingsprinsippet er ikke så utbredt og opptrer bare i to lærebøker. Det tas utgangspunkt i romanskikkelser og er etter min oppfatning en morsom og pedagogisk vellykket grupperingsmåte. *Bruer* omtaler Lars Saabye Christensen, Ingvar Ambjørnsen og Dag Solstad sammen fordi de skriver om “einstøinger i storbyen” i flere av sine romaner, mens *Tema* grupperer Saabye Christensen, Ambjørnsen og Frode Grytten sammen fordi de har “antihelter” som hovedpersoner i flere litterære verk.

#### 4.3.5 Salgssuksess

En tendens i lærebøkene framstillinger av samtidslitteraturen er at det legges stor vekt på resepsjonen. Et slikt forhold nevnes ikke i Perkins’ bok. Enkelte lærebøker bruker “salgssuksess” som et honnørord ved mange forfatterskaps- og verkomtaler, mens andre bøker ikke lar klassifiseringen tre så tydelig fram. Samlet sett er likevel denne klassifiseringen framtreddende i framstillingene. *Impuls* og *I språket* er de lærebøkene som i størst grad bruker salgssuksess som et honnørord. Blant annet viser overskriftene “Bokklubbsuksess og bestselgere” (Berge m.fl. 2004: 212) og “Populære forteljarar” (Aksnes m.fl. 1998: 335) det forholdet.

Det er enkelte forfatterskap som i større grad enn andre omtales på grunn av salgssuksess. Det gjelder særlig Anne Karin Elstad, Jon Fosse, Jostein Gaarder, Erik Fosnes Hansen, Herbjørg Wassmo, og til en viss grad Knut Faldbakken, Roy Jacobsen og Jan Kjørstad. I enkelte tilfeller grupperes forfattere sammen utelukkende fordi bøkene deres har solgt godt, slik Wassmo, Elstad og Faldbakken blir det i både *I språket* og *Impuls*.

Jeg tror salgssuksess anvendes som et utvalgsriterium fordi kapitlene om samtidslitteraturen er skrevet ut fra foreløpige vurderinger. Det synes å være en trygg løsning å omtale det som er mye lest, for kvantitativt sett er det disse verkene samtiden har funnet leseverdige. Likevel går det en grense mot populær- og triviallitteratur. Selv om denne sistnevnte litteraturen ofte er bestselgende, ofte i langt flere eksemplarer enn såkalt seriøs litteratur, omtales den sjelden i de litteraturhistoriske framstillingene. Det betyr at det som regnes som salgssuksesser og omtales ut fra et slikt kriterium, fortsatt hører til det som defineres som seriøs litteratur.

#### 4.3.6 Oslo

Fire av lærebøkene bruker Oslo som et klassifiseringsprinsipp, og det er i første rekke forfattere av generasjons- og oppvekstromaner som hører til denne gruppen. Lærebøkene



omtaler til sammen fem forfattere som har Oslo som bakgrunnsmiljø: Karsten Alnæs, Ingvar Ambjørnsen, Lars Saabye Christensen, Roy Jacobsen og Tove Nilsen.

*Bruer* grupperer Karsten Alnæs og Tove Nilsen sammen på bakgrunn av deres miljøskildringer fra henholdsvis Kampen og Bøler med bøkene *Kjempesnell og blå dager* av Alnæs og *Skyskraperengler* av Tove Nilsen (Engelstad m.fl. 2003: 197).<sup>17</sup> I enda tydeligere ordlag bruker *Impuls* Oslo som et klassifiseringsprinsipp. Verker av Tove Nilsen og Lars Saabye Christensen kontrasteres på bakgrunn av at handlingen er lagt til henholdsvis Oslos øst- og vestkant. Det er de tre bøkene om Tove, *Skyskraperengler*, *Skyskrapersommer* og *G for Georg* av Nilsen og *Beatles* og *Bly* av Saabye Christensen som trekkes fram.

*I språket* omtaler hele fire forfatterskap som bruker Oslo som miljø i sine verker. Først er det Saabye Christensen og Ingvar Ambjørnsen som settes opp mot hverandre fordi de har lagt handlingen til “Oslos nestbeste vestkant” og “heilt andre strøk i Oslo” i henholdsvis *Beatles* og *Bly*, og bøkene om Pelle og Proffen og Elling og Kjell Bjarne. Deretter grupperes Roy Jacobsen og Tove Nilsen også til Oslo, fordi begge skildrer drabantbyoppvekst i *Seierherrene* og bøkene om Tove (Aksnes m.fl.1998: 325f).

*Epos* bruker også motsetningen mellom beretninger fra “Oslos vestkant” og “drabantbyene på Oslos østkant” med romanen *Beatles*, *Halvbroren* og *Maskeblomstfamilien* av Lars Saabye Christensen og *Seierherrene* av Roy Jacobsen som eksempler (Dahl m.fl. 2005: 115).

#### 4.3.7 Kjønn

Kjønn er et klassifiseringsprinsipp Perkins ikke kommenterer i nevnte bok. I mitt undersøkelsesmateriale opptrer denne grupperinger ved flere anledninger, og det er alltid kvinnelige forfattere som grupperes sammen med sine litterære medsøstre. Når menn derimot grupperes sammen, begrunnes det med at de skriver innenfor samme sjanger eller tema, eller har ens skrivemåte. Det er spesielt ved to klassifiseringer kvinner grupperes sammen på bakgrunn av kjønn. Den første er “trilogier om jenter i oppvekst og pubertet”, og den andre er “kvinnelige kriminalforfattere”. *Kolon* plasserer Bjørg Vik og Herbjørg Wassmo sammen fordi de har skrevet trilogiene om henholdsvis Elsi og Tora. Også *Bruer* bruker en slik gruppering, og til denne inkluderes Wassmo og Vik samt Gerd Brantenberg med trilogien om Inger.

---

<sup>17</sup> De øvrige verkene om romanfiguren Toves oppvekst kom etter utgivelsen av *Bruer*.

Tre lærebøker kommenterer i hvor stor grad “kvinnelige kriminalforfattere” gjorde seg bemerket fra begynnelsen av 1990-tallet. Kim Småge, Anne Holt og Karin Scheen er i *I språket* representanter for kvinnelige kriminalforfattere som “etter kvart får ein dominerande plass” (Aksnes m.fl. 1998: 339). *Tekst og tanke* trekker fram Kim Småge, Anne Holt og Karin Fossum. Forfatterne av *Epos* skriver at “kvinnene kom sterkt på banen som krimforfattere i denne perioden” og eksemplifiserer med Karin Fossum, Unni Lindell og Anne Holt (Dahl m.fl. 2005: 119).

#### 4.3.8 Oppsummering

Litteraturhistorier generelt er periode- og sjangerdisponerte, også disse lærebøkene. Alle periodiserer fra 1980, og de prøver i overraskende stor grad å finne et skifte i det litterære klimaet som forklarer og forsvarer periodiseringen. Innledningene inkluderer både litterære og idèmessige tendenser, men spesielt samfunnsutviklingen er meget sentral. De nyere læreverkene er mer orienterte mot samfunnet enn de eldste. I tillegg disponerer lærebøkene framstillingen etter sjanger. De tre skjønnlitterære hovedsjangrene framstilles hovedsakelig hver for seg, mens sakprosasjangeren ennå har en marginal plass i skolelitteraturhistoriene. Den episke diktningen omtales over flest sider og med flest forfatterskap, og er den favoriserte skjønnlitterære hovedsjangeren.

Det skilles i stor grad mellom eksperimentell og tradisjonell diktning. Lærebøkene behandler en periode som ennå ikke er helt fastlagt. Dermed blir det et mål for lærebokforfatterne å vise mange tendenser, og framstillingsprosjektet blir da å synliggjøre “mangfoldet” i litteraturen på 1980- og 90-tallet.

Framstillingene bygges i stor grad opp av verkomtaler, og det er beskrivelse av verkets tematikk som framfor alt utgjør en verkomtale. Det fører til at verkenes tema eller skrivemåte er mye brukte grupperingsprinsipper. Bøker om ungdom og oppvekst trekkes ofte fram i skolelitteraturhistorienes framstillinger av samtidslitteraturen. Saabye Christensen har en sentral plass i skolens kanon som kan forklares med at flere av romanene hans handler om oppvekst. De andre forfatterne som knyttes til temaet ungdom og oppvekst, har også nokså sentrale posisjoner i skolens litterære kanon. Forfattere som omtales fordi de enten skriver maksimalistisk eller minimalistisk, synes også å tilhøre skolens kanon. Kjærstad, Fosnes Hansen, Hobæk Haff samt Askildsen er eksempler på forfattere som trekkes fram fordi bøkene deres tilhører en av de nevnte gruppene. I tillegg kan det være en fordel å bli en representant for en spesiell skrivemåte eller et tema. Halberg omtales som den fremste

representanten for “skittenrealismen” og Bringsværd, Fløgstad og Osmundsen for “fantastisk litteratur”. Temaet familien er et typisk 1990-tallsfenomen som sannsynligvis vil omtales i framtidige litteraturhistoriske framstillinger. Tendensen er at Ørstavik vil trekkes fram når dette temaet omtales.

Å selge mange bøker gir god mulighet for omtale i framstillingen av samtidslitteraturen. Salgssuksess som et honnørord knyttes til flere forfatterskap, og spesielt i omtalene av Gaarder legges det stor vekt på *Sofies verdens* seiersgang. Den siste klassifiseringen som er sentral i de litteraturhistoriske framstillingene, er Oslo. Ofte kontrasteres det mellom Oslos øst- og vestkant i framstillingsprosjektet, og miljøskildringene til henholdsvis Saabye Christensen og Nilsen eller Saabye Christensen og Ambjørnsen settes opp mot hverandre.

Spesielt i to sammenhenger grupperes det etter kjønn, men bare kvinnelige forfattere opplever denne stigmatiserende måten å bli klassifisert på. Spesielt Vik og Wassmo framheves som kvinnelige forfattere av trilogier om jenter, og Anne Holt som “kvinnelig kriminalforfatter”.

#### **4.4 Marginalisert litteratur – også i lærebøkene?**

Ut fra min hypotese som berodde på at lærebøkene har et konservativt sjanger- og litteraturbegrep og således er lite villige til å inkludere marginalisert litteratur i sine framstillinger av den nyeste litteraturen, vil jeg undersøke om og hvordan forskjellige deler av litteraturen omtales i de litteraturhistoriske framstillingene av 1980- og 1990-årene. De har enten ingen eller bare en marginalisert plass i kanon. Følgende deler er da karakterisert som marginaliserte: Sakprosa, nordisk og utenlandsk litteratur, barne- og ungdomslitteratur, innvandrerlitteratur, samisk litteratur, kriminallitteratur og triviallitteratur.

Noen vil kanskje savne nynorsk litteratur og kvinnelitteratur som marginaliserte deler i den litterære kanon. Grunnen til at denne litteraturen ikke undersøkes nærmere, er godkjenningsordningens krav om at minimum 40 % av tekstene presentert i en lærebok eller i en lærebokantologi skulle være skrevet på nynorsk. Tilsvarende antall tekster og forfatterskap skal gjelde kvinner. Selv om godkjenningsordningen ble opphevet i juni 2001 fungerer den fortsatt normerende for forfattere og forlagsdirektører (Aamotsbakken 2003: 78f).

#### 4.4.1 Sakprosa

I løpet av de siste ti årene har det i fagmiljøene foregått flere prosjekter som har et felles mål om å bringe sakprosasjangeren inn i den litterære kanon.<sup>18</sup> Fra disse miljøene har det blitt hevdet at denne sjangeren har en ufortjent marginalisert plass i kanon, både historisk sett og ut fra et samtidsperspektiv. Med titler som lyder *Den andre litteraturen* (Egil Børre Johnsen) og *Det litterære skattekammer* (Ottar Grepstad) indikeres intensjonene om å høyne statusen til sakprosasjangeren. I tillegg fikk Norge i 2004 sitt første professorat i sakprosa, noe som vitner om en økt interesse for sjangeren.<sup>19</sup> I Trond Berg Eriksens pamflett over norsk kanon, *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*, tar han til orde for at sakprosaen bør innlemmes i den norske kanon: “Nå skrives sakprosaens historie for å forberede en norsk litteraturhistorie som integrerer både sak- og skjønnlitteraturen. Hensikten er altså å sprengre den rådende kanon.” (Eriksen 1995: 22). Et nyere innlegg i kanondebatten sto Berg Eriksen for i *Dagbladet* 8. februar i år. Med forslag om å innlemme sakprosaromanen *På ski over Grønland* av Fritjof Nansen ga Berg Eriksen en konkret anbefaling til sprenging av skolens kanon.

I hvor stor grad har forskningen og utgivelsene av de nevnte verkene om sakprosa ført til at sjangeren har fått en sterkere plass enn tidligere i de litteraturhistoriske framstillingene og i skolens kanon? Undersøkelsen av de sju læreverkene viser at sakprosa fortsatt er en marginalisert del av vår skolekanon. Omtale av forfatterskap og tekster som kan sies å tilhøre sjangeren sakprosa, er i høy grad utelukket i lærebøkene.

Som et enestående eksempel innbefatter *Epos* sakprosa som en hovedsjanger på lik linje med epikk, lyrikk og dramatik og går således lengst i å forsøke å få denne sjangeren inn i skolens kanon. I framstillingen inngår tekster som reisebeskrivelser, ukeblader, kokebøker, livsstilsblader, historiebøker, biografier og bøker om internasjonale konflikter. Forfatterne av *Epos* opererer med et utvidet kanonbegrep i framstillingen. De andre læreverkene omtaler sakprosa i meget liten grad. Det eneste eksemplet på at sakprosabøker omtales i noen av de andre lærebøkene, er *I språkets* framstilling av Mette Newths bøker om inuittene på Grønland

---

<sup>18</sup> Sentrale verker i denne forskningen er *Det litterære skattekammer. Sakprosaens teori og retorikk* (1997) av Ottar Grepstad og *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995* (1998) av Egil Børre Johnsen og Trond Berg Eriksen.

<sup>19</sup> Sakprosa blir ofte definert som tekster som ikke er skjønnlitterære. Beskrives altså ofte ut fra hva det *ikke* er. Det er imidlertid vanskelig å beskrive sakprosa som én sjanger, for den har flere undersjangere som essay, reportasje, reiseskildringer osv. I denne studien vil sakprosa behandles som bare én sjanger, og da definert som ikke-litterære tekster.

samt boka der hun forteller “den lite kjende historia om dei spedalske i Norge på 1800-talet” (Aksnes m.fl.1998: 330).

Man kan imidlertid spørre seg om man med *Epos* aner en utvikling bort fra ensidig fokus rundt skjønnlitteraturen til også inkludering av sakprosaen i framstillingene av nyere litteratur?

#### 4.4.2 Annen nordisk og utenlandsk litteratur

Skolens litterære kanon kan vel i våre internasjonalt orienterte tider ikke bare bestå av *norske* forfatterskap og tekster skrevet av nordmenn? I hvor stor grad inkluderes omtaler av forfattere og verker fra andre land enn Norge i de litteraturhistoriske framstillingene av samtidslitteraturen? Det er tradisjon i norske lærebøker å favne om vår egen, norske litteratur, og i liten grad inkludere nordisk og annen utenlandsk litteratur i våre leseverker:

Mens svenskene som en selvfølge har gitt «verdenslitteraturen» plass i svenskfaget i den høyere skolen, og mens danskene både har hatt »oldtidskunnskap» som eget fag i skolen og har gitt plass for nordisk litteratur i sitt danskfag, har vi i Norge slått vakt om vår spinkle kanon på en måte som vitner om våre postkoloniale komplekser (Steinfeld 1996: 338)

Med utgangspunkt i læreplanene for de nordiske landene kan man konkludere med at Island og Norge har den fasteste og mest nasjonale kanon. Tekster fra de tre siste tiårene av 1800-tallet danner den helt sentrale skolekanonen i Norge (Aamotsbakken 2003: 52f). Likedan er det de eldre islandske tekstene som utgjør den litterære kanon i Island. Dette fokuset på eldre tekster har ført til at bare én forfatter fra det 20. århundre tilhører den litterære skolekanon - Halldór Laxness (Hafstað 2000: 51).

I det finlandssvenske gymnaset har det ifølge Anita Schybergson fram til nå vært vanskelig å fastsette noen kanon, men hun mener at det er tegn på en mer synliggjøring av kanon i gymnaset i dag. I tillegg til finlandssvensk eldre og nyere litteratur leser gymnaselevne annen nordisk litteratur som Hoeg, Gaarder, Loe og Wassmo (Schybergson 2000: 43). Erik Lidbaum mener at heller ikke Sverige har noen kanon. Både i det finlandssvenske og i det svenske gymnaset forklares mangelen på kanon med åpne læreplaner og kurssystemet som ikke har konstituert en litterær kanon. Sverige inkluderer imidlertid lesning av verdenslitteratur i den videregående skole.

I motsetning til Finland og Sverige eksisterer en litterær kanon i Danmark.

Dansklærerforeningen har utgitt klassikere i over 100 år, og disse utgivelsene har i stor grad

vært med på å danne og bevare den litterære kanon i Danmark (Dalsgaard 2000: 47). Læreplanene i Danmark er nokså detaljerte, og det bestrides ikke om man skal lese klassikerne eller ikke. Argumentasjonen gjelder heller i hvor stor grad man selv skal få velge fra klassikerlisten. Finn Aarsæther sammenligner grunnskolelæreplanene i de tre skandinaviske landene og konkluderer med at den danske planen i størst grad innlemmer nordisk litteratur, mens den norske planen i fremste rekke verner om den nasjonale litteraturen (Aarsæther 1997: 10).

Å få dannet en norsk kanon for eksempel uten å ta med Bibelen, kan virke noe søkt. Slik anser også Trond Berg Eriksen utelukkelsen av oversatt litteratur som problematisk: “Det er kanskje feilaktig å forestille seg at de norskproduserte tekstene har hatt større betydning for den norske samfunnsutviklingen enn de tekstene som foreligger på norsk av utenlandske forfattere” (Eriksen 1995: 70) hevder han i et forsøk på å få utvidet den tradisjonelle kanon.

Hvordan behandles så annen nordisk og utenlandsk litteratur i norske læreverker utgitt rundt årtusenskiftet? Læreplanen krever at “elevane *skal* ha noko kunnskap om annan nordisk litteratur” (min uth.) og at tekster fra verdenslitteraturen *kan* trekkes inn “i nokon grad” (94-fagplanen: 20). Ut fra disse læreplanmålene kan man vel anta at denne utenlandsk litteratur omtales i samtlige litteraturhistorier. Likevel er annen nordisk og utenlandsk litteratur nokså fraværende i framstillingene av samtidslitteraturen.

Nå er det imidlertid noen få unntak. *Bruer* setter kriminallitteraturen inn i en nordisk og internasjonal sammenheng, slik at også titler på nordisk og utenlandsk krimlitteratur presenteres. *Epos* er det læreverket som omtaler flest verker og forfatterskap tilhørende annen nordisk og utenlandsk litteratur. I flere sammenhenger velger lærebokforfatterne å presentere norske forfatterskap eller verker i lys av utenlands litteratur, f.eks i omtalen av skittenrealismen (Dahl m.fl. 2005: 121f). Noen av de utenlandske forfatterne som *Epos* omtaler, er Isabel Allende, John Irving, Joanne Kathleen Rowlings og Mikael Niemi, alle populære og mye leste forfattere i Norge. De andre læreverkene inkluderer ikke utenlandske forfatterskap og verker i sine litteraturhistoriske framstillinger av den nyeste litteraturen.

I de lærebøkene som har en framstilling av samisk litteratur, omtales ofte finsk-samiske forfattere, slik at litteratur fra andre land enn Norge trekkes også inn i en slik sammenheng.

#### 4.4.3 Barne- og ungdomslitteratur

Barne- og ungdomslitteraturen har i stor grad blitt neglisjert i norsk litteraturhistoriografi, og den første barnelitteraturhistorien kom ikke før på 1970-tallet med Sonja Hagemanns verk (Hagemann 1985: 74). Det største bidraget innenfor dette forskningsfeltet har siden vært Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Volds *Norsk barnelitteraturhistorie*, utgitt i 1997. Selv om det etter hvert har vært økt fokus på litteratur for barn og ungdom, har den slitt med et slags annenrangsstempel og har ikke hatt en plass i den litterære kanon. Sammen med majoriteten av kvinneproduserte tekster er således barne- og ungdomslitteraturen skjøvet ut av kanon og inn i trivial- og populærlitteraturen (Nymoen 1995: 37).

Denne delen av norsk litteratur synes etter hvert å ha karret seg oppover anseelsens stige, men ennå gjenstår mye før den fullt ut er innlemmet i skolens kanon. Faktisk er det bare to av lærebøkene som omtaler barne- og ungdomslitteraturen: *I språket* og *Epos*. De resterende læreverkene føyer seg inn i rekken av litteraturhistorier som overser denne delen av norsk litteratur i omtalen av den nyeste litteraturen. *I språket* går grundigst til verks og presenterer hele tretten forfatterskap og dertil mange titler. De forfatterskapene som særlig knyttes til denne sjangeren er Jostein Gaarder, Tormod Haugen, Ragnar Hovland og Rune Belsvik.

Fem av lærebøkene omtaler Jostein Gaarder, men i og med at bare *I språket* og *Epos* inkluderer andre forfatterskap og verker tilhørende barne- og ungdomslitteraturen, ser studien bort fra læreverkene som *bare* omtaler Gaarder.

#### 4.4.4 Innvandrerlitteratur

Som studien har vært inne på tidligere, er Norge ikke et homogent land lengre, og mange forskjellige nasjonaliteter danner i dag Norges befolkning. Dette bør virke inn på dannelsen og utviklingen av den litterære kanon, men i hvor stor grad er dette tilfellet? For å tydeliggjøre begrepet “innvandrerlitteratur” brukes følgende definisjon: “skjønnlitteratur skrevet av menneske som har innvandret til Norge, eventuelt av representanter for andre generasjoner der den tokulturelle situasjonen er markant” (Kongslien 2002: 174).

I Norge bor det innvandrere fra vel hundre land, noe som tyder på enda flere etniske grupper og språk. I disse gruppene er det forfattet mange gode litterære verker. Likevel er dette en del av den norske litteraturen som ennå ikke er inkludert i skolens kanon. Et unntak synes å være lyrikeren Bertrand Besigye, født i Uganda, men oppvokst i Norge. Han og hans diktsamling *Og du dør så langsomt at du tror du lever* omtales i fire lærebøker: *Bruer*, *Kolon*, *Tema* og

*Epos*. Det er spesielt som “opprører”, “eksperimentell”, “frodig og freidig” og “annerledes” han framstilles.

Hvis Alexander G. Rubio ikke regnes som representant for innvandrerlitteraturen fordi en av foreldrene hans er norske, og fordi verkene innholdsmessig ikke tar opp noen av temaene som kjennetegner denne litteraturen<sup>20</sup>, står det altså dårlig til med presentasjonen av den delen av norsk litteratur kalt innvandrerlitteratur. Det er bare to av lærebøkene som finner plass til andre enn Bertrand Besigye. *I språket* har med en omtale av He Dong, forfatter med kinesisk opphav, men ingen titler av ham blir nevnt. *Kolon* presenterer Jamshed Masroor, forfatter av pakistansk opprinnelse, og hans *Oseaner av øyeblikk* (1994) som et eksempel på eksperimentell lyrikk.

#### 4.4.5 Samisk litteratur

Gjennom store deler av 1800- og 1900-tallet ble samene, deres kultur og levested diskriminert av de nordiske lands myndigheter. I 1970-årene begynte imidlertid en markering og bevisstgjøring av samisk kultur, og kunsten hentet da sine impulser fra det politiske arbeidet og fra arbeidet for retten til vann, land – og kultur. Denne markeringen har ført til økt status de siste tiårene av denne befolkningsgruppa og deres kultur. Læreplanen krever også at elevene “skal ha lese omsett samisk litteratur” (94- fagplanen: 20) innen de går ut av den videregående skolen. Likevel viser studien at bare omtrent halvparten av lærebøkene omtaler samiske forfatterskap og verker i de litteraturhistoriske framstillingene.

De tre lærebøkene som omtaler samisk litteratur grundigst, er *Kolon*, *Bruer* og *Epos*, altså de to eldste samt det nyeste læreverket i undersøkelsen. *I språket* omtaler samisk litteratur meget kort, mens *Tekst og tanke*, *Impuls* og *Tema* forholder seg aldeles tause om samisk litteratur. Selv ikke samtlige av de nyeste lærebøkene omtaler altså samisk litteratur.

Hvilke samiske forfatterskap omtales? Spesielt Nils-Aslak Valkeapää.<sup>21</sup> Til tross for at han vant Nordisk Råds litteraturpris for *Beaivi, Áhčážan (Solen min far)* i 1991, har ingen av lærebøkene tekstutdrag eller kortfattet sammendrag av bokens tematikk. Fire andre samiske

---

<sup>20</sup> Alexander G. Rubio er heller ikke oppført som en representant for innvandrerlitteraturen i Reidun Aambøs artikkel “Kan «innvandrerlitteraturen» brukast i skulen?” i *Norsklæreren* 1/04 s. 39 – 46, der hun presenterer en omfattende liste over den norske innvandrerlitteraturen, både skjønnlitteratur og noe sakprosa.

<sup>21</sup> Nils-Aslak Valkeapää var finsk statsborger med norsk mor og svensk far.



forfattere som trekkes fram, er Ailo Gaup, Eino Guttorm, Rauni Magga Lukkari og Kirsti Paltto.<sup>22</sup>

Rune Pedersens hovedfagsoppgave viser imidlertid at samisk litteratur har en plass i alle lærebøkene som er skrevet på 1990-tallet for norsk på ungdomsskoletrinnet (Pedersen 2000: 96), og disse bøkene fører da til en viss form for kjennskap til samisk litteratur for skoleelevene.

#### 4.4.6 Kriminallitteratur

Kriminallitteraturen har hatt en stigende status i Norge i en lengre periode, og den har således tatt steget fra hovedsakelig å bli oppfattet som underholdningslitteratur til å ha en plass innenfor såkalt seriøs litteratur. Av de sju delene av litteraturen som jeg har valgt å kalle marginaliserte, er kriminallitteraturen den sjangeren som får bredest behandling i de sju læreverkene. Det understreker den opphøyde statusen sjangeren har fått de senere tiårene.

Samtlige sju lærebøker bortsett fra *Tema* omtaler i større eller mindre grad denne delen av vår litteratur. Sammen med *Tekst og tanke* og *Epos* gir *Bruer* den mest omfattende omtalen av kriminallitteraturen, og *Kolon* og *I språket* omtaler også kriminallitteraturen forholdsvis omfattende. *Impuls'* omtale er derimot helt kort, og ingen titler oppgis.

Det er noen forfatterskap som er gjengangere i framstillinga av kriminallitteraturen, og disse er først og fremst Gunnar Staalesen, men også Jon Michelet. Dessuten legges det stor vekt på “kvinnelige kriminalforfattere”, og Anne Holt, Unni Lindell og Karin Fossum blir sammen med den noe eldre Kim Småge kalt for en ny *kvinnelig* forfattergenerasjon.

#### 4.4.7 Triviallitteratur

I de senere årene har det blitt hevdet at skillet mellom såkalt “seriøs litteratur” og triviallitteratur ikke er like sterkt som tidligere. Her i landet knyttes ofte forfatterskapene til Anne Karin Elstad og Herbjørg Wassmo til en diskusjon om litterær kvalitet og hva som er seriøs litteratur og hva som er triviallitteratur. Diskusjonen hører sammen med debatten om et utvidet og inkluderende litteraturbegrep. Selv om skillet mellom disse formene for litteratur

---

<sup>22</sup> Gaup er norsk statsborger, født ved Kautokeino, mens Guttorm, Lukkari og Paltto er finske statsborgere, alle oppvokst på den finske siden av Tanáeleva. Lukkari bor imidlertid i Tromsø, og er blant annet medlem av Norsk Forfattersentrum.

ikke er entydige, vil det helt kort gjøres rede for hva som ligger i begrepet triviallitteratur.<sup>23</sup>

Triviallitteraturen kommer ofte ut i store opplagstall og har klare paralleller med et industriprodukt. Den er skrevet for det brede lag av folket og har som hovedmål å underholde, appellere til våre følelser og kompensere for den harde virkeligheten som omgir oss. Mens seriøs litteratur kan karakteriseres som grensesprengende, vil triviallitteraturen kun *bekreft*e grensene for leseren. Underholdningslitteraturen utfordrer aldri leserens intellekt, men skal røre følelsene til leseren.

For å kunne bli et kanonisert verk skal det kunne begeistre leseren. Hvor blir det da av underholdningslitteraturen i den litterære kanon? Som nevnt ovenfor, har kanon med kvalitet å gjøre. Selv om underholdningslitteraturen begeistrer og kan sette spor, vil den aldri bli innlemmet i en kanon, nettopp fordi den ikke kjennetegnes ved litterær kvalitet. Dermed kan man fastslå at bestselgerlisten ikke automatisk blir en kanonliste. Ofte har vel bestselgende verker blitt definert som kommersielle, og kan dermed ha fått en lengre vei til parnasset?

På bakgrunn av at det tidligere klare skillet mellom seriøs litteratur og triviallitteratur nå er noe brutt ned, er det et mål å undersøke triviallitteraturens plass i skolens kanon. Omtales triviallitteratur i lærebøkene? Hvis den omtales, er det uten forbehold eller med en diskusjon om litterær kvalitet? Undersøkelsen viser at *Bruer* og *Kolon* er de eneste læreverkene som presenterer triviallitteratur. Disse er de to eldste lærebøkene, og ingen av de nyere lærebøkene omtaler denne litteraturen. Skolens kanon inkluderer altså ikke triviallitteratur.

Hvilke forfatterskap omtales? *Bruer* gir den mest omfattende framstillingen, og trekker fram Margit Sandemo, Kjell Hallbing og Willy Ustad. Boka diskuterer imidlertid om man ikke kan forvente noe mer av litteraturen enn at den bare skal være til underholdning (Engelstad m.fl. 1996: 208). *Kolon* omtaler kort Kjell Hallbing og Margit Sandemo, men begrunnelsen for at de er med i den litteraturhistoriske framstillingen, er ene og alene deres salgssuksess. Kan man på bakgrunn av denne observasjonen anta at triviallitteratur er på vei ut av de skolens litteraturhistoriske framstillinger?

#### 4.4.8 Oppsummering

Med stadig økende fokus på sakprosasjangeren var det nokså overraskende å oppdage at denne sjangeren er så marginalisert i den norske skolekanon. Bare *Epos* omtaler forfatterskap

---

<sup>23</sup> Definisjonene inngår i Gudleiv Bøs artikkel "Populærlitteratur – hva er det, hvorfor leser vi den?" i Samtiden 1/1979, s. 63 – 71. Triviallitteratur, populærlitteratur, underholdningslitteratur og kiosklitteratur er begreper som brukes om hverandre, og som alle hører under denne definisjonen.

og verker som tilhører sakprosa sjangeren. Dette er det nyeste læreverket, og sammen med økt forskningsinteresse og opprettelsen av et sakprosa professorat vil man med god grunn tro at sakprosa blir mer vektlagt i framtidlige læreverker. Men som sakprosaforfatter på slutten av 1900-tallet har man ikke hatt stor sjanse for å bli kanonisert i skolens læreverker.

Nordisk litteratur og annen oversatt verdenslitteratur har også en marginalisert plass i skolekanon. *Epos* viser vilje til å innlemme denne litteraturen i sine framstillinger, men det gjør ingen av de andre lærebøkene.

Barne- og ungdomslitteraturen er fortsatt en marginal sjanger i lærebøkene. *I språket* og *Epos* er de eneste læreverkene som omtaler forfatterskap og verker som tilhører denne sjangeren. Å skrive barne- og ungdomslitteratur har altså fram til nå hatt som følge at man ikke blir innlemmet i skolekanonen. Framtiden vil kanskje vise en annen mottagelse av denne litteraturen?

Samisk litteratur er helt utelatt i tre lærebøker, deriblant to av de nyeste. Men i og med at de fleste læreverkene har en omtale av denne litteraturen, er den ikke helt marginalisert fra skolens kanon.

Innvandrerlitteratur er fortsatt en marginalisert del av skolens kanon. Forfatterskap innenfor denne sjangeren har vanskelig for å bli inkludert i kanon. Ett unntak er Besigye som omtales i fire lærebøker.

Kriminallitteratur er en tidligere marginalisert sjanger som for fullt har tatt steget inn i skolens kanon. Bortsett fra *Impuls* og *Tema* som holder fast ved den som en marginalisert sjanger ved å utelukke den, framstiller de øvrige læreverkene sjangeren i relativt bredt omfang.

Triviallitteraturen var den syvende og siste sjangeren som ble karakterisert som marginalisert. Tendensen viser en framtidig utelukkelse fra skolens kanon. Bare de to eldste lærebøkene omtaler sjangeren. Triviallitteraturen vil aldri få en plass i den litterære kanon, for den mangler to viktige elementer i en kanondannelse – litterær kvalitet og å kunne rekke utover sin egen tid.

#### **4.5 Antologienes kanon**

Denne studiens sentrale analysemateriale er de litteraturhistoriske framstillingene. På bakgrunn av disse undersøkes kanontendensene i skolens lærebøker, og studiens konklusjoner baserer seg på dette materialet. Innledningsvis kom det imidlertid fram at en del av studien

undersøker tekstantologiernes utvalg fra perioden 1980 og fram til i dag i de sju antologiene som hører til samme verkpakke som lærebøkene.

En undersøkelse av kanontendenser på bakgrunn av antologiene vil nok av flere grunner kunne gi andre resultater enn ved å bruke de litteraturhistoriske framstillingene som analysemateriale. En antologi har ikke plass til å presentere like mange forfatterskap som en litteraturhistorie. En litteraturhistorie er en helt annen type tekst og trenger således ikke å ta hensyn til de omtalte verkens omfang og lengde. Litteraturhistoriene skal hovedsakelig skrive *om* verkene, ikke framstille dem i sitt fulle omfang. Dessuten rommer en litteraturhistorie langt flere omtalte forfatterskap enn en antologi gjør. Det er ikke plass til mange, lange tekster i skolens tekstantologi, noe som fører til at de i stor grad består av lyriske tekster og kortprosaetekster. Forfattere som skriver innenfor disse sjangrene, vil dermed ha større mulighet for å bli inkludert i en antologi enn for eksempel romanforfattere.<sup>24</sup> Litteraturhistorieframstillingen er ikke styrt av slike hensyn, og det skal være likt grunnlag for en roman- som en lyrikkforfatter å bli omtalt i en litteraturhistorie.

Undersøkelsen av tekster fra samtidslitteraturen<sup>25</sup> i sju antologier viser kun svake tendenser til dannelsen av en skolekanon. Grunnen er at mange forskjellige tekster og forfatterskap er representert i antologiene: til sammen 227 tekster og 124 forfatterskap.<sup>26</sup>

Studien krever at et forfatterskap skal være representert med tekster i minst fire antologier for at det skal kunne kalles et "kanonisert forfatterskap". Det forfatterskapet som er representert i flest antologier, seks i tallet, er Gro Dahles. Hun er alene om dette og har således en enestående posisjon i skoleantologiernes kanon. Det er ikke så overraskende at en lyriker er representert med flest tekster i antologiene, for som nevnt består disse hovedsakelig av kortprosaetekster og lyrikk.

Følgende fire forfattere er representert med tekster i fem antologier: Kjell Askildsen, Kjartan Fløgstad, Jon Fosse og Rolf Jacobsen. De neste fem forfatterne er presentert i fire antologier: Ragnar Hovland, Jan Kjærstad, Eldrid Lunden, Jan Erik Vold og Einar Økland. Til sammen danner disse ti forfatterne den sentrale forfatterskapskanon med antologiene som

---

<sup>24</sup> Aamotsbakken diskuterer dette fenomenet i sin studie, og blant lærere blir tekstutdrag ofte oppfattet som fragmentariske og lite egnet i undervisningssammenheng. Dette har forlagene tatt til etterretning, og tekster i antologiene er da ofte hele, avsluttende tekster (Aamotsbakken 2003: 79)

<sup>25</sup> Samtidslitteraturen forstås fortsatt som perioden fra 1980 og fram til i dag.

<sup>26</sup> Læreverkets *Epos* antologi er både i boka og på internettssidene tilknyttet læreboka. Jeg har ikke hatt tilgang til internettssiden, og dermed vil man ikke få en fullstendig oversikt over alle tekstene som dette læreverket benytter. Det er bare tatt utgangspunkt i de tekstene som er presentert i læreboka.

undersøkelsesmateriale. Fem er lyrikere, tre er epikere og én er dramatiker.<sup>27</sup> Lyrikken er altså sterkere representert i tekstantologiernes kanon fra de to siste tiårene av 1900-tallet enn i lærebøkernes kanon.

Åtte forfatterskap ble beskrevet som “kanoniserte” ut fra skolelitteraturhistoriene. Bare halvparten av disse ville hatt en plass i skolens kanon hvis antologiene hadde vært undersøkelsesmateriale. Askildsen, Fløgstad og Fosse er representert med tekster i fem antologier og Kjærstad i fire. De siste fire ville ikke vært med i skolens kanon: Lars Saabye Christensen og Herbjørg Wassmo er representert i to antologier, Cecilie Løveid i én og til slutt Jostein Gaarder som bare er med i en eneste antologi.

Om det var vanskelig å peke på noen tendenser av “kanoniserte forfatterskap”, er tendensene enda svakere når det gjelder “kanoniserte tekster”. For at en tekst skal kalles kanonisert, må den være representert i minst tre antologier. De sju antologiene inneholder 227 forskjellige tekster. Bare tre er presentert i tre eller flere antologier. *Fyr og flamme* av Kjartan Fløgstad er det mest kanoniserte verket og er med i fire antologier. Dette er en roman, og det er således forskjellige tekstutdrag som er med. Det er bare to andre tekster som tilhører gruppen av kanoniserte tekster: diktene *Gjenkjennelsen* av Eldrid Lunden og *Plutselig. 1 desember* av Rolf Jacobsen.

Det var egentlig overraskende at en roman er den mest kanoniserte teksten fra den nyeste litteraturen selv om epikken er den favoriserte skjønnlitterære hovedsjangeren. Men på plassene bak finner man altså to dikt.

Med tekstantologiene som analysemateriale hadde skolens kanon inneholdt noen andre forfatterskap enn med lærebøkene som empirisk grunnlag. For det første ville Saabye Christensen, Wassmo, Løveid og Gaarder ikke blitt karakteriserte som “kanoniserte”. For det andre ville det ikke vært et fullt så sterkt fokus på roman- og novelleforfattere, og lyrikere ville hatt en mer sentral rolle. For det tredje ville forfattere som Rolf Jacobsen, Ragnar Hovland, Eldrid Lunden, Jan Erik Vold og Einar Økland tilhørt skolens kanon. Av disse regnes bare Hovland som en “halvveis kanonisert” forfatter i lærebøkene. Både i lærebokas kanon og i tekstantologiens kanon av samtidslitteraturen har bare få dramatikere en plass.

---

<sup>27</sup> I denne sammenheng legges det vekt på hvilken sjanger tekstene i antologiene tilhører. Flere av forfatterne har forfatterskap som dekker flere sjangere.

Hvis man ser samlet på de to kanonene, er enkelte forfattere med begge: Askildsen, Fløgstad, Fosse og Kjærstad. Dahle er representert i fem lærebøker og er dermed en “halvveis kanonisert forfatter”. Hun er imidlertid med i seks antologier og samlet sett er hun godt representert i lærebøkene og antologiene.

## Kapittel 5 Oppsummering og konklusjoner

### 5.1 Bekreftelser og avkreftelser av hypoteser

Det overordnede målet i denne studien har vært å kartlegge og tolke kanoniseringstendenser i framstillingen av samtidslitteraturen i sju norsklæreverk skrevet for den videregående skolen, allmennfaglig utdanning. I den forbindelse ble samtidslitteraturen definert som litteraturen fra 1980 og fram til i dag. Kartleggingen har skjedd gjennom en kvantitativ metode som fastslo skolens forfatterskapskanon, gjennom å undersøke hvilke klassifiseringer som brukes i lærebøkene og forholdet mellom tidligere marginalisert litteratur og kanon.

Et mål var å undersøke hvilke forfatterskap og verker som danner skolens kanon av samtidslitteraturen. Allerede tidlig i analysearbeidet viste det seg at det ble vanskelig å fastslå en kanon ut fra de litterære tekstene som omtales i de litteraturhistoriske framstillingene. Til sammen presenterer lærebøkene mange litterære verker, og mens enkelte ble omtalt så å si i forbifarten ble andre grundig presentert og vurdert. Det gjorde det problematisk å finne fram til et rettferdig system som kunne konkludert med “kanoniserte tekster” fra samtidslitteraturen. Jeg valgte i stedet å fokusere på forfatterskapskanonen. Jeg har imidlertid kommentert hvilke verker av de “kanoniserte forfatterne” som oftest blir trukket fram.

Ut fra en kvantitativ metode ble følgende åtte forfattere karakterisert som “kanoniserte”: Først Kjell Askildsen, Lars Saabye Christensen og Jan Kjørstad som er representert i samtlige sju lærebøker, og deretter Kjartan Fløgstad, Jon Fosse, Jostein Gaarder, Cecilie Løveid og Herbjørg Wassmo som er representert i seks av lærebøkene. De fleste av disse åtte er roman- og novelleforfattere. Jon Fosse omtales i halvparten av bøkene som epiker og i den andre halvparten som dramatiker. Cecilie Løveid behandles i kapitlene om samtidslitteraturen bare ut fra sine dramaer. De øvrige seks er prosaforfattere.

Jeg har jobbet ut fra sju hypoteser som ble presentert i kapittel 1. Den første hypotesen angikk sjanger: Skolen og dens norsklæreverk er sjangerorienterte. I studien har det blitt klart at de litteraturhistoriske kapitlene av samtidslitteraturen er organisert etter et klart skille mellom de tre skjønnlitterære hovedsjangrene epikk, lyrikk og dramatikk. Verker på tvers av sjangrene sammenlignes ikke og grupperes heller ikke sammen.

Antologiredaktører må forholde seg til den litterære tekstens lengde for ikke å sprengte rammene for antologien. Dermed presenteres ofte lyrikk og kortprosa (Aamotsbakken 2003: 5). Forfattere av litteraturhistoriske framstillinger trenger derimot ikke å ta hensyn til tekstens

omfang, for det handler *om* tekstene. Min andre hypotese var at enhver forfatter, uavhengig av om vedkommende skriver korte eller lange tekster, har en mulighet for å bli omtalt i kapitlet om samtidslitteraturen. Hypotesen ble bekreftet ved at studien viser at prosaforfattere har en meget sentral plass i de litteraturhistoriske framstillingene.

Epikk er den favoriserte sjangeren i lærebøkernes framstilling av litteraturen fra 1980 og fram til i dag. Det var min tredje hypotese. Antakelsen ble bekreftet både gjennom den betydelige plassen brukt til omtale av episk diktning og antall utvalgte forfatterskap tilknyttet sjangeren. Den episke diktningen omtales dessuten *først* i nesten samtlige lærebøker, noe jeg tolket som en ytterligere favorisering. Men fremst av alt bekreftet den kvantitative metoden denne antakelsen. Ved hjelp av metoden fant jeg fram til hvilke forfatterskap som er “kanoniserte” og hvilke som er “halvveis kanoniserte”. Disse to gruppene med forfatterskap utgjør til sammen skolens forfatterskapskanon av samtidslitteraturen. Som allerede nevnt er seks av åtte “kanoniserte forfattere” hovedsakelig skribenter av romaner og noveller: Askildsen, Saabye Christensen, Kjærstad, Fløgstad, Gaarder og Wassmo. I tillegg til åtte “kanoniserte forfattere” ble 25 forfattere karakterisert som “halvveis kanoniserte”. De fleste innenfor denne siste gruppen er også prosaforfattere: 19 av 25 er epikere, mens de siste seks er lyrikere.

Min oppfatning var imidlertid at ikke bare prosaforfattere generelt blir favorisert i framstillingen av litteraturen fra 1980- og 1990-tallet. Dermed ble det fremmet en fjerde hypotese om at særlig mannlige prosaforfattere er sentrale i samtidslitteraturens forfatterskapskanon. Hypotesen ble delvis bekreftet gjennom samme argumentasjon som over: Kapitlene bruker mye plass på omtalen av epikk og mange prosaforfattere trekkes fram og epikk presenteres i stor grad *først* i framstillingene. Den kvantitative metoden avdekket at de tre forfatterne som omtales i samtlige sju lærebøker, er prosaskrivende menn: Askildsen, Saabye Christensen og Kjærstad. I tillegg er fem av åtte “kanoniserte forfattere” mannlige prosaforfattere: De tre som allerede er nevnt, samt Fløgstad og Gaarder.

Jeg la også fram en femte hypotese om at forfattere som skriver om ungdom og oppvekst, har relativt stor sjanse for å bli omtalt. Å skape gjenkjennelse hos leseren er antakelig ett av lærebøkernes mål, og noe bøker om ungdom og oppvekst kan bidra til. Forfattere som knyttes til temaet ungdom og oppvekst i lærebøkene, er i stor grad enten “kanoniserte” eller “halvveis kanoniserte”. Verkene til Lars Saabye Christensen, Herbjørg Wassmo, Ingvar Ambjørnsen, Roy Jacobsen, Edvard Hoem, Tove Nilsen og Bjørg Vik er de fremste eksemplene. I tillegg viser min undersøkelse at det er en fordel å skrive om oppvekst i Oslo. Lærebokforfatterne



liker tydeligvis kontrasten mellom oppvekstskildringer fra Oslo øst- og vestkant, og flere av forfatterne ovenfor omtales ofte i den forbindelsen.

Kanonteorien poengterer at den litterære kanon er i stadig utvikling. Den er ikke lukket slik den bibelske kanon er, og den må forholde seg både til nye litterære verk og tendenser og til samfunnsutviklingen. I vår tidsalder med blant annet innvandring og multimedie kreves et nytt og utvidet kanonbegrep. Det er ikke lengre nok å favne om det genuint norsk i en norsk kanon. Men i hvor stor grad har lærebøkene greid å utvide sin kanon til å innlemme mer enn det tradisjonelle? Min inntrykk forut for studien var at kanon- og litteraturbegrepet er nokså konservativt i lærebøkernes framstilling av samtidslitteraturen. Derfor la jeg fram en sjette hypotese om at bestemte former for tidligere marginalisert litteratur ikke har en plass i dagens skolekanon. Jeg tok utgangspunkt i sju former av litteraturen som enten har vært utelukket fra kanon eller som har en marginal plass i kanon: sakprosa, nordisk og utenlandsk litteratur, barne- og ungdomslitteratur, innvandrerlitteratur, samisk litteratur, kriminallitteratur og triviallitteratur.

Det er stor forskjell hvorvidt disse gruppene innen litteraturen omtales i lærebøkene eller ikke. Kriminallitteraturen er den av de sju tidligere marginaliserte delene som i størst grad trekkes fram. Min hypotese stemte da ikke helt i forhold til denne sjangeren. Tidligere ble krim forstått som underholdningslitteratur, men blir nå framstilt på lik linje med annen seriøs litteratur. De andre litteraturformene inkluderes ikke fullt så mye, og hypotesen ble bekreftet gjennom en studie av disse sjangrene. Samisk litteratur utelates helt i tre av lærebøkene, mens de andre inkluderer en framstilling av denne litteraturen i ulikt omfang. Dermed kan man hevde at samisk litteratur et stykke på vei trekkes inn i skolens kanon, men at det ennå gjenstår noe før den kan kalles kanonisert. Innvandrerlitteraturen har fortsatt en marginal plass i lærebøkene, men ett unntak er Bertrand Besigye som omtales i fire læreverk. Bortsett fra omtalene av ham presenteres til sammen bare to forfatterskap som tilhører innvandrerlitteraturen. Barne- og ungdomslitteraturen er også en sjanger som fortsatt ikke har en klar plass i skolekanonen. Ett unntak er Gaarder som er en “kanonisert forfatter”. Bortsett fra ham omtales denne litteraturen i bare to lærebøker. Triviallitteraturen beskrives også i bare to lærebøker. Det er imidlertid i de to eldste lærebøkene i undersøkelsen, så jeg tror det viser en tendens til at sjangeren er på vei ut av lærebøkernes framstilling av litteraturen fra de to siste tiårene av 1900-tallet. Sakprosasjangeren og litteratur fra det øvrige Norden og annen oversatt litteratur har også fremdeles en marginal plass i framstillingene av samtidslitteraturen. Det eneste læreverket som inkluderer sjangrene er *Epos*. Samlet viser

undersøkelsen av sju former for tidligere marginalisert litteratur at de ennå ikke er innlemmet i skolens kanon, med krimlitteraturen som et unntak.

Heming Gujord hevdet i artikkelen “Fra tematikk til estetikk” i *Norsklæreren* 2/1999 at læreverkene i dag er svært like (Gujord 1999: 13). Dette var imidlertid ikke mitt inntrykk av framstillingen av samtidslitteraturen. En sjuende og siste hypotese gikk dermed ut på at disse kapitlene er nokså forskjellige fra lærebok til lærebok. Tendensen i undersøkelsesmaterialet er at mange forskjellige forfatterskap og verker omtales i framstillingene, og at dette fører til nokså ulike framstillinger. Jeg tror dette henger sammen med at lærebøkene forsøker vise et mangfold i litteraturen. Dette mangfoldet presenteres gjennom mange og til dels forskjellige forfatterskap og verker. Enhver som omtaler samtidslitteraturen vet at vurderinger av perioden er foreløpige, og ofte nevnes mange tendenser og kanoniseringen overlates til framtida.

## **5.2 Likheter, forskjeller og utviklingstendenser**

Oppsummerende vil jeg presentere likheter og ulikheter mellom læreverkene og gjøre rede for enkelte utviklingstendenser fra de eldste til de nyeste læreverkene.

Lærebøkene er først og fremst disponerte etter periode og sjanger. Lærebokforfatterne periodiserer fra 1980 og ønsker å skape et skille mellom nye litterære tendenser og litteraturen på 1970-tallet. I all hovedsak brukes selve litteraturen for å forklare hvorfor det er et skille mellom 70- og 80-tallet. Både generelle tendenser og konkrete forfatterskap trekkes fram for å vise at man nå har med en ny litterær periode å gjøre. Alle framstillingene av samtidslitteraturen er bygd opp med klare skiller mellom de tre skjønnlitterære hovedsjangrene epikk, lyrikk og dramatikk.

Framstillingene baseres i stor grad på omtaler av de litterære verkene. En følge av konsentrasjonen rundt verkene er at framstillingene inneholder få forfatterbiografiske opplysninger. Til sammen vitner dette om en fokusering på tekst, ikke person.

I tillegg til at omtalene er verkkonsentrerte, er det i all hovedsak det tematiske innholdet i verkene som beskrives. Dermed blir tema og innhold en mye brukt klassifisering. I første rekke skilles det mellom eksperimentell og tradisjonell fortellekunst, og forfattere grupperes sammen under disse kategoriene. Deretter fokuseres det på det konkrete innholdet eller skrivemåten i verket, og forfatterskapsgrupperinger skjer også ut fra disse prinsippene.

Men selv om verkomtaler utgjør en sentral del av framstillingene, gir lærebøkene også leseren innblikk i ytre faktorer som samfunnet med datateknologien og mediene som sentrale elementer. Noen læreverk har en bred samfunnsorientert innledning, men andre ikke trekker inn andre elementer enn de rent litterære. Tendenser er at de nyere læreverkene er mer samfunnsorienterte enn de eldste.

Med hensyn til litterær kvalitet blir det i liten grad diskutert hva det er som gjør verkene gode. Iblant får man et inntrykk av at omtalte verk og forfatterskap ikke nødvendigvis utmerker seg på grunn av litterær kvalitet, men at de passer inn i et framstillingsprosjekt som skal omtale samtidslitteraturens “mangfold” hva angår sjanger, tema og skrivemåte. Når det er så sterkt fokus på litteraturens tematikk, blir det liten eller ingen plass til diskusjon om *hva* som gjør verket godt.

En litteraturhistorisk framstilling er en fortolkning, og det fins alternative forståelsesmåter. Dette unnlater nesten samtlige lærebøker å gjøre oppmerksom på, og “forfører” dermed leseren. *Epos* er unntaket og har med en bemerkning om at et forfatterskap er mangfoldig og vanskelig å sette i bås (Dahl m.fl. 2005: 114).

Tematikk er som nevnt et sentralt element i omtalene. Tendensen er imidlertid at i enkelte læreverk er det større rom for vurdering av verkenes estetiske sider i tillegg til beskrivelse av de tematiske. Denne tendensen er tydeligst i de nyere læreverkene. Jeg vil hevde at det har skjedd en forskyvning bort fra ensidig fokus om verkets tematikk til også en behandling av de litterære verkenes estetiske sider. I de læreverkene som er mest estetisk rettet, er det flere tekstutdrag, både i brødteksten og i marginen.

Noen av kapitlene om samtidslitteraturen er over relativt få sider, men i andre lærebøker spanderes langt flere sider. De to eldste læreverkene *Kolon* og *Bruer* samt det nyere *Impuls* bærer mest preg av katalogtekst. I disse bøkene nevnes forholdsvis mange forfatterskap, og det blir verken rom for grundige verk- eller forfatterskapsomtaler. I den andre enden har man *Tekst og tanke* som omtaler få forfatterskap og som slik skaper rom for blant annet flere forfatterbiografiske opplysninger.

Det legges i stor grad vekt på resepsjonen av de litterære verkene i framstillingene av samtidslitteraturen. “Salgssuksess” brukes som et honnørord i relativt mange sammenhenger, og de fleste lærebøkene har med resepsjon som et element i framstillingen. Jeg ser en slik tilnærming til litteraturen som en følge av at perioden ikke er fastlagt med kanoniserte

forfatterskap og verker, og at det dermed er naturlig å ta utgangspunkt i hva som faktisk blir lest.

De nyest utgitte læreverkene har fått en viss distanse tilbake til spesielt 80-tallet, men også til 90-tallet. Tendenser er at i disse lærebøkene skilles det mellom 80- og 90-tallet i framstillingene.

Til nå har jeg omtalt funnene som ble gjort i de litteraturhistoriske framstillingene i lærebøkene. En del av studien var imidlertid også å undersøke skolens kanon av samtidslitteraturen med tekstantologiene som analysemateriale. Denne undersøkelsen avdekket at noen forfatterskap er med i begge kanonlistene, som Kjell Askildsen, Kjartan Fløgstad, Jon Fosse og Jan Kjærstad. Andre forfatterskap ville hatt en mer sentral plass i skolens kanon ut fra tekstantologiene enn de har gjennom min studie av lærebøkene: Gro Dahle, Rolf Jacobsen, Ragnar Hovland, Eldrid Lunden, Jan Erik Vold og Einar Økland. Fire “kanoniserte forfattere” på grunnlag av litteraturhistoriene ville ikke hatt en plass i antologienes kanon: Lars Saabye Christensen, Herbjørg Wassmo, Cecilie Løveid og Jostein Gaarder.

### **5.3 Et blikk framover**

Å skrive samtidslitteraturhistorie innebærer at valgene man tar, kan vise seg å være foreløpige. Per Thomas Andersen skriver at det er all grunn til å være varsom med å trekke for bastante konklusjoner på et tidlig tidspunkt:

Det er all grunn til å tro at vurderinger av forfatterskap og verk fra 1980- og 1990-tallet må være langt mer foreløpige enn hva som er tilfelle med den eldre litteraturen. Mange forfatterskap kan endre karakter, og vurderingen av hvem vi oppfatter som sentrale forfattere, kan komme til å endre seg. [...] For denne perioden vil det først og fremst bli antydning av noen tendenser. (Andersen 2001: 544)

Forandringer i samfunnet bidrar til at litteraturresepsjonen endres. Kanonisering av forfatterskap og verker skjer over tid, og for at et verk skal bli omtalt som en klassiker, bør det ha overlevd flere generasjoners kritiske lesning. Tendensene er at prosaskrivende menn har en sentral plass i skolens forfatterskapskanon av litteraturen fra 1980- og 1990-tallet. Likevel kan man ikke være sikker på at den kanon som samtiden har utarbeidet, også vil utgjøre kanon i framtidige framstillinger. I tillegg er de nyere læreverkene mer samfunnsorienterte, mer opptatt av resepsjon og skiller i større grad mellom 80- og 90-tallet i framstillingen.

Studien har kartlagt at det har skjedd visse endringer fra de eldste læreverkene i undersøkelsen som ble utgitt midt på 1990-tallet og fram til lærebøkene som ble utgitt henholdsvis i fjor og i år. Ved å ta utgangspunkt i de nyeste læreverkene, og da spesielt *Epos*, kan man kanskje ane hvordan den nære framtidens læreverk kan bli. Vi ser tendenser mot en mer estetisk rettet litteraturhistorisk framstilling av samtidslitteraturen. Lærebokforfatterne er mer åpne overfor leseren om at framstillingen er en fortolkning og ikke en absolutt sannhet. Kanskje vil også litteratur- og kanonbegrepet bli utvidet? Flere former for litteratur blir inkludert i *Epos*' framstilling, også dem som er karakterisert som marginalisert litteratur. I *Epos* ble det lagt stor vekt på sakprosasjangeren, og den ble omtalt på lik linje med de skjønnlitterære sjangrene. Det forteller kanskje om en tendens til økt fokus på sakprosaetekster også i de litteraturhistoriske kapitlene. Det multimediale samfunnet som omgir oss, fører til at skolen også må forholde seg til disse forholdene. En konsekvens av dette er at mye av arbeidet med læreboka baseres på bruk av internett.

En ny læreplan er til høring i disse dager. Et element i utkastet til norskfagplanen er at sammensatte tekster, det vil si tekster som består av tekst, lyd og bilde, nå skal få en mer sentral plass i faget. Det blir spennende å se om slike tekster kommer sterkere inn i faget, og hvordan lærebøkene takler en slik utfordring.

## Litteratur

### Primærlitteratur

- Aksnes, Liv Marit, Gunnstein Akselberg, Willy Dahl, Linda Hambro, Eskil Hanssen og Marianne Røskeland. 1998. *I språket. Norsk for VK1 og VK2. Språk- og litteraturhistorie*. Oslo: Gyldendal
- Aksnes, Liv Marit og Marianne Røskeland. 1998. *I språket. Norsk for VK1 og VK2. Lesebok 2*. Oslo: Gyldendal
- Berge, Anne Lene, Eli Lindtner Næss og Øystein Rottem. 2004 [2001]. *Impuls - Teori. Norsk for VK1 og VK2*. Oslo: Cappelen
- Engelstad, Arne, Ingelin Engelstad, Olav Veka og Mari Beinset Waagaard. 2003. [1996]. *Bruer. Norsk språk og litteratur. VK1 og VK2*. Oslo: Aschehoug
- Engelstad, Arne, Ingelin Engelstad og Mari Beinset Waagaard. 2003. [1996]. *Bruer. Norsk tekstsamling*. Oslo: Aschehoug
- Folkedal, Kåre, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Thorbjørnsen, Kari Marie Thorbjørnsen og Laila Aase. 1997 [1995]. *Kolon – studiebok for VK 1 og VK2*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Folkedal, Kåre, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Thorbjørnsen, Kari Marie Thorbjørnsen og Laila Aase. 1997 [1995]. *Kolon – tekstsamling for VK1 og VK2*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Dahl, Berit Helene, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani. 2005. *Epos. Lærebok – norsk VK2 – AA/MD/ID*. Oslo: Aschehoug
- Halvorsen, Ellen Beate, Ivar Jemterud og Inger Marie Semmen. 2001 [2000]. *Tekst og tanke. Norsk for VKI og VKII. Lærebok*. Oslo: Aschehoug
- Halvorsen, Ellen Beate, Ivar Jemterud og Inger Marie Semmen. 2000. *Tekst og tanke. Norsk for VKI og VKII. Litteraturbok*. Oslo: Aschehoug
- Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2003. *Tema 3. Lærebok og tekstsamling. Norsk for VK2*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Næss, Eli Lindtner og Inger Marie Stein. 2004 [2001]. *Impuls – tekster. Norsk for VK1 og VK2*. Oslo: Cappelen

## Referanselitteratur

- Andersen, Per Thomas. 2001. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Asdal, Fred Arthur. 1998. *Fra litterær kanon til fagplan – fra fagplan til litterær kanon*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo
- Bø, Gudleiv. 1979. “Populærlitteratur – hva er det, hvorfor leser vi den?” I: *Samtiden* 1/1979 s. 63 – 71
- Dalsgaard, Inge. 2000. “Dansk litteraturs skjulte kanon” I: *Norsklæreren* 5/2000 s. 46 – 48
- Eriksen, Trond Berg. 1995. *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen
- Eriksen, Trond Berg. 2005. “Trenger et felles minne” I: *Dagbladet*, 8. februar
- Fowler, Alastair. 1979. “Genre and the Literary Canon” I: *New Literary History*, Vol. 11, No. 1, Anniversary Issue s. 97 – 119
- Grøthe, Engebret. 2000. *Ord over grind. Om litteraturutvalget og dets rolle i norskfaglige læreverk for yrkesfaglig studieretning*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo
- Guillory, John. 1990. “Canon” I: *Critical Terms for Literary Study*. Ed. Lentricchia, Frank and Thomas McLaughlin. Chicago and London: The University of Chicago Press s. 233 – 249
- Gujord, Heming. 1999. “Fra tematikk til estetikk. Litteraturhistorier for den videregående skolen” I: *Norsklæreren* 2/1999 s. 13 – 17
- Hafstað, Baldur. 2000. “Frihetsånd og nasjonsbygging. Om litteraturundervisning i den videregående skole i Island” I: *Norsklæreren* 5/2000 s. 49 – 51
- Hagen, Erik Bjerck. 2004. *Litteraturkritikk – en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hardersen, Harald. 1998. “Norskverk på allmennfag: Hva skal vi velge?” I: *Norsklæreren* 2/1998 s. 38 – 45
- Harris, Wendell V. 1991. “Canonicity. P.M.L.A.” (Publisher: Modern Language Association of America) s. 110 – 119
- Hauge, Hans. 1989 “Litteratur på institution” I: *Kritik* nr. 89/1989 s. 46 – 61
- Hegdal, Åsfrid. 1994. *Mellom oppdragelse og oppdagelse: leseverket i den litterære institusjon - og den litterære institusjonen i leseverket: samspill og motspill belyst gjennom Visjon og virkelighet og Ord i tid*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo
- Heyerdahl-Larsen, Christine. 2000. *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo

- Johnsen, Egil Børre. 1989. *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, Egil Børre m.fl. 1999. *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Aschehoug
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1993. *Reform '94. Læreplan for videregående opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretninger*.
- Kongslien, Ingeborg. 2002. "Dei nye stemmene i norsk samtidslitteratur" I: *Norsk litterær årbok* s. 174 – 190
- Lidbaum, Erik. 2000. "Ingen kanon, man väl tradition" I: *Norsklæreren* 5/2000 s. 44 - 45
- Longum, Leif. 1995. *Å krysse sine spor. Artikler, essays, innlegg 1957 – 1995*. Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen
- Meldahl, Per. 1987. "Mot en ny type litteraturhistorie" I: *Norsk litterær årbok* s. 126 - 142
- Nordengen, Elisabeth. 1998. *Litteraturhistorie i 1990-åras videregående skole: Tom Christophersen og Otto Hagebergs Hovedlinjer som lærebok*. 4-måneders hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo
- Nybakken, Anne Jorun. 1999. *Historieskrivning og fortelling. En presentasjon og en vurdering av den litteraturhistoriske framstillingen i nye lærebøker for ungdomstrinnet med særlig vekt på bruken av fortellende grep i framstillingen*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo
- Nymoene, Ingrid. 1995. "Kanondanning i historisk, antropologisk lys" I: *Nordica Bergensia* 6/1995 s. 30 – 62
- Olsen, Stein Haugom. 1995. "Den litterære kanon" I: Blauuw, Knud og Lars Roar Langslet. *Vår litterære arv. Privilegium og forpliktelse*. Bergen: Bergen Riksmålförening og Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur s. 49 – 63
- Pedersen, Rune. 2000. *Litteraturhistorie i ungdomsskolen – norskfagplanene og lærebøkene i et historisk perspektiv*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo
- Penne, Sylvi. 2003. "Identitet og tekster i norskfaget" I: *Norsklæreren* 2/2003 s. 5 – 13
- Perkins, David. 1992. *Is Literary History Possible?*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press
- Schybergson, Anita. 2000. "Har vi en kanon?". I: *Norsklæreren* 5/2000 s. 40 – 43
- Skyum-Nielsen, Erik. 1997. *Den oversatte klassiker. Tre essays om litterær Traditionsformidling*. København: Museum Tusculanums Forlag
- Skyum-Nielsen, Erik. 2000. *Engel i sneen. Lyrik og prosa i 90erne*. København: Gyldendal
- Solemslie, Brit Mari. 2000. *Seks elevers bruk av lærebøker*. Hovedoppgave, Universitetet i



Oslo

- Sollie, Bente Getz. 1994. *Alle timers norsk. Språk- og litteraturhistoria i den videregående skolen på 1980-tallet. Kulturarvformidling og tilbud om nasjonal identitet*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Steinfeld, Torill. 2001. "På hjemlig grunn. Skolelitteraturhistorier ca. 1900 – 1940" I: Per Dahl & Torill Steinfeld (red.) *Videnskab og national opdragelse*, del 2. København: Nordisk ministerråd s. 449 – 487
- Steinfeld, Torill. 1996. "Kanondebatt: Bøkene vi skulle lest" I: Longum, Leif og Sigurd Aa. Aarnes. *Holdepunkter. En litteraturhistorisk kildesamling* Oslo: LNU/ Cappelen Akademisk Forlag s. 337 – 338
- Steinfeld, Torill. 2005. "Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver" (manus under publisering) s. 1 – 21
- Weinreich, Torben. 2004. *Kanon. Litteratur i folkeskolen*. København: Høst & Søn
- Wellek, Rene og Austin Warren. 1970. *Litteraturteori*. [eng. orig. 1942]. Overs. Haakon Hofgaard Halvorsen. Oslo: Gyldendal
- Aamotsbakken, Bente. 2003. *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 9/2003
- Aarnes, Sigurd Aa. 1986. "Norsk litteraturhistorieskrivning – tradisjon og tradisjonskritikk" I *Eigenproduksjon 27/1986* s. 1 – 21
- Aarseth, Asbjørn. 1995. "Litterær kanonisering i mediepluralismens århundre" I: *Nordica Bergensia 6/1995* s. 82 – 107
- Aarsæther, Finn. 1997. "1990-åras danskfag, norskfag og svenskfag. Tre nordiske læreplaner" I: *Nordisk pedagogikk 1/1997* s. 5 – 11
- Aambø, Reidun. 2004. "Kan «innvandrrelitteraturen» brukast i skulen?" I: *Norsklæreren 1/2004* s. 39 – 46

